

JORNADAS 2005

"El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación"

*Consejo Escolar
del Estado*

*Instituto Superior
de Formación
del Profesorado*



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Jornadas sobre

***“El protagonismo del profesorado:
experiencias de aula y
propuestas para su formación”***

Madrid, 25,26 y 27 de octubre de 2005
Salón del Pleno del Consejo Escolar del Estado

Organizado por:

Consejo Escolar del Estado

e

Instituto Superior de Formación del Profesorado
del Ministerio de Educación y Ciencia



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Consejo Escolar
del Estado

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Consejo Escolar del Estado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-06-002-4

Depósito Legal: M-9367-2006

Imprime: ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.

PRESENTACIÓN

*El Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con el Consejo Escolar del Estado celebraron unas Jornadas los días 25, 26 y 27 de Octubre de 2005 sobre **El Protagonismo del Profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación**. Durante esos días los participantes, maestros y profesores de todos los niveles educativos, miembros del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares Autonómicos, representantes de la Administración educativa central y autonómica, profesores de Facultades de Educación y de Asociaciones y Colegios profesionales reflexionaron sobre las distintas experiencias de aula presentadas.*

Las experiencias ilustraron los retos a los que se enfrentan los profesores de hoy y las distintas maneras de abordarlos que realizan equipos de profesores creativos y comprometidos, tales como la educación global e integral de todos los niños y niñas en las Escuelas Infantiles, la integración de los inmigrantes o de las minorías étnicas y culturales, como la de los gitanos, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación o la educación en valores, contando con la dimensión europea de nuestra ciudadanía democrática.

Los especialistas en formación inicial y permanente del profesorado analizaron las nuevas funciones que maestros y profesores deben desarrollar para cumplir con las expectativas que la sociedad tiene puestas en la institución escolar, reconocieron la contribución que el profesorado ha realizado en la extensión de la educación a todos en la educación obligatoria y apostaron porque se revise de una manera decidida la formación inicial del profesorado, especialmente la de secundaria, en confluencia con las titulaciones europeas en el marco de los "Acuerdos de Bolonia".

Esta publicación recoge las ponencias presentadas en las Jornadas y un resumen de las mismas realizadas por los relatores, junto con las conclusiones a las que llegaron los ponentes de cada nivel educativo.

También contiene las palabras que se pronunciaron en las sesiones de inauguración y clausura de las Jornadas. A esta última nos acompañó D. Alejandro Tiana, Secretario General del Ministerio de Educación y Ciencia, que cerró el acto, así como diversas autoridades del Ministerio de Educación y Ciencia, que asistieron al homenaje ofrecido a D. José M^a Bas, anteriormente consejero de este Consejo, en representación de la administración educativa, en presencia de su viuda D^a Montserrat Casas, participante en las Jornadas.

Esperamos que las aportaciones y conclusiones ofrecidas en estas Jornadas puedan ser tenidas en cuenta en las inminentes reformas de la formación inicial y permanente del profesorado, como una pieza esencial para el éxito de nuestro sistema educativo.

Marta Mata i Garriga

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Antonio Moreno González

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

PROGRAMA

"El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación"

Fecha de celebración: 25, 16 y 27 de octubre de 2005

Lugar: Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado

Organizan: Consejo Escolar del Estado e Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia

DÍA 25 DE OCTUBRE

09.30 Inauguración.

Ilma.Sra.D^a Marta Mata i Garriga. Presidenta del Consejo Escolar del Estado
Ilmo.Sr.D. Antonio Moreno González. Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC

EDUCACIÓN INFANTIL

10.00 Exposición de experiencias de aula.

Coordinadora: D^a Irene Balaguer Felip. Maestra de Educación Infantil.
Asociación de Maestros de Rosa Sensat.

- D^a Carmen Ferrero Torres. Directora de la E. I. Casa de los Niños de Getafe (Madrid). Experiencia de 0 a 6 años de las Escuelas Infantiles Municipales de Getafe.
- D. Alfredo Hoyuelos. Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona (Navarra). Experiencia de 0 a 3 años de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona.
- D^a Meritxell Bonàs Solà. Maestra de Educación Infantil. Experiencia de 3 a 6 años del CEIP Martinet de Ripollet (Barcelona).

12.00 Descanso

12.30 *Mesa de especialistas. Análisis de las experiencias. El modelo de maestro de Educación Infantil: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.*

Coordinadora: D^a Carmen Ferrero Torres. Directora de la E.I. Casa de los Niños de Getafe. (Madrid)

- Formación inicial: D^a Ofelia Reveco Vergara. Decana de la Universidad Arcis de Chile.

- Formación permanente: D^a Irene Balaguer Felip. Maestra de Educación infantil. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

16.30 Conferencia.

¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?

D. Philippe Meirieu. Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon. Francia

DÍA 26 DE OCTUBRE

EDUCACIÓN PRIMARIA

09.30 Exposición de experiencias de aula.

Coordinadora: D^a Elena Martín. Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

- D. Jaume Fullana Mestre. Maestro de Educación Primaria. "Plan de acogida del alumnado extranjero". C. P. Gabriel Miró de Calpe (Valencia).
- D^a Consuelo Uceda Castro. Directora del C.P. La Navata de Galapagar (Madrid). "Una escuela de todos y entre todos". C.P. La Navata
- D. César Martínez Iturralde. Maestro de Educación Primaria. "Sistema metodológico Amareberri. Un enfoque global y abierto". C.P. San Francisco de Bermeo (País Vasco).

11.00 Descanso.

11.30 **Mesa de especialistas.** *Análisis de las experiencias. El modelo de maestro de Educación Primaria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.*

Coordinadora: D^a Consuelo Uceda Castro. Maestra de Educación Primaria.

- Formación inicial: D^a Elena Martín Ortega. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Formación permanente: D. Luis Otano Garde. Maestro de Educación Primaria. Ex Director del Instituto de Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco.
- Formación en Bibliotecas Escolares: D^a Asunción Giménez-Zadaba-Lisson Quirós. Asesora de la biblioteca de la Escola Costa i Llovera.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

13.00 Exposición de experiencias de aula.

Coordinador: D. Luis Balbuena Castellano. Catedrático de Matemáticas del IES Viera y Clavijo. La Laguna. (Tenerife)

- D^a Dolores Juanes González. Profesora de Educación Secundaria. "Proyecto Atlántico". IES Viera y Clavijo. La Laguna.
- D^a M^a Dolors Bosch Mestres. Profesora de Educación Secundaria. "Un cambio metodológico en el aula de secundaria". Varios IES de Barcelona.
- D^a Eloísa Teijeira Bautista. Orientadora de Educación Secundaria. "Proyecto de inclusión del alumnado gitano". Centro Público Integrado Ribeira-Torneiros. Porriño. (Galicia).

16.30 Mesa de especialistas. Análisis de experiencias. El modelo de profesor de Educación Secundaria Obligatoria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente

Coordinadora: D^a Pilar Benejam Argimbau. Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Formación inicial: D. José Gimeno Sacristán. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.
- Formación permanente: D. José Manuel Esteve Zarazaga. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.
- D. Philippe Meirieu. Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon. Francia.

DÍA 27 DE OCTUBRE

BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

09.30 Exposición de experiencias de aula.

Coordinador: D. Fidel Revilla. Catedrático de Geografía e Historia de Educación Secundaria.

Bachillerato:

- D. Francisco José Navarro Rodríguez. Profesor de Educación Secundaria. "¿Cómo acercar los recursos de Internet al aula de Física?". IES Campo de Calatrava de Miguelturra (Castilla la Mancha).

- D^a Teresa Vidaechea Solís. Profesora de Educación Secundaria. "La construcción europea a través del intercambio escolar: Vallecas-Ostia (Roma)". IES Villa de Vallecas, IES Madrid Sur y EOI de Moratalaz (Madrid).

Formación profesional:

- D. Ángel Ramón Martín Aguirre. Profesor de Educación Secundaria. "La formación en centros de trabajo". IES Juan de la Cierva de Madrid.
- D. Emiliano Antón Herrero. Profesor de Educación Secundaria. "Gestión de las competencias y la formación del profesorado en el área de fabricación". Instituto de Máquina Herramienta de Elgoibar (País Vasco).

11.00 Descanso.

11.30 **Mesa de especialistas.** *Análisis de las experiencias. Los modelos de profesor de Bachillerato y de Formación Profesional: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.*

Coordinadora: D^a M^a Soledad Iglesias Jiménez. Subdirectora General de Formación Profesional del MEC.

- Formación de Profesores de Bachillerato: D^a Pilar Benejam Argimbau. Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Formación de Profesores de Formación Profesional:
 - D. Juan José Fernández Fernández. Catedrático de Organización y Desarrollo de Proyectos Mecánicos. IES La Paloma. Madrid.
 - D. Francisco Peralta. Director del Proyecto Plan Joven Formación-Ocupación. Ayuntamiento de Barcelona.

13.00 **Conclusiones.**

- Educación Infantil: D. Agustín Dosil Maceira. Catedrático de Psicología Evolutiva. Universidad de Santiago de Compostela
- Educación Primaria: D. Antonio Romero López. Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.
- Educación Secundaria Obligatoria: D. Roberto Rey Mantilla, Director del Centro de Innovación Educativa de la Fundación Hogar del Empleado.
- *Bachillerato y Formación Profesional:* D. Antonio Frías del Val, Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado.

14.00 Clausura.

Ilmo.Sr.D. Alejandro Tiana Ferrer, Secretario General de Educación
Ilma.Sra.D^a Marta Mata i Garriga. Presidenta del Consejo Escolar del Estado
Ilmo.Sr.D. Antonio Moreno González. Director del Instituto Superior de
Formación del Profesorado

Coordinación:

- M^a Paz Soler Villalobos, Jefa del Servicio de Planificación de la Formación del Profesorado. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Helena M^a Juárez del Canto, Consejera Técnica. Consejo Escolar del Estado.

Participantes:

Consejo Escolar del Estado
Consejos Escolares Autonómicos
Ministerio de Educación y Ciencia
Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas
Facultades de Educación de las Universidades
Asociaciones Profesionales de Profesores

ÍNDICE

Página

| | |
|---|-----|
| INAUGURACIÓN DE LAS JORNADAS..... | 17 |
| EDUCACIÓN INFANTIL | |
| Exposición de experiencias de aula | 23 |
| <i>Un modelo de educación integral para niños y niñas de 0 a 6 años</i> , por Carmen Ferrero Torres..... | 25 |
| <i>La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años</i> , por Alfredo Hoyuelos | 32 |
| <i>El Martinet, una comunidad en crecimiento</i> , por Meritxell Bonàs Solà | 39 |
| Mesa de especialistas: Análisis de las experiencias. El modelo de maestro de Educación Infantil: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente | 49 |
| <i>Criterios para la formación de educadoras/es. Una reflexión propositiva</i> , por Ofelia Revenco Vergara | 51 |
| <i>Formación Permanente en Educación Infantil</i> , por Irene Balaguer Felip | 93 |
| CONFERENCIA: | |
| <i>¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?</i> , por Philippe Meirieu | 113 |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | |
| Exposición de experiencias de aula | 131 |
| <i>Plan de acogida del alumnado extranjero</i> , por Jaume Fullana Mestre | 133 |
| <i>Una escuela para todos y entre todos</i> , por Consuelo Uceda Castro | 147 |
| <i>Sistema metodológico Amaraberrí. Un sistema global y abierto</i> , por César Martínez Iturralde .. | 153 |
| Mesa de especialistas: Análisis de experiencias. El modelo de maestro de Educación Primaria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente | 167 |
| <i>Una nueva ley, una nueva oportunidad de mejorar la formación del profesorado</i> , por Elena Martín Ortega..... | 169 |
| <i>Formación permanente del profesorado de Educación Primaria</i> , por Luis Otano Garde.... | 182 |
| <i>Formación en Bibliotecas Escolares: La oportunidad de reforzar una manera de enseñar</i> , por Asunción Giménez-Zadaba-Lisson Quirós | 191 |

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

| | |
|--|-----|
| Exposición de experiencias de aula | 203 |
| <i>Proyecto Atlántico</i> , Dolores Juanes González | 205 |
| <i>El diálogo y la comunicación como base para la construcción del conocimiento en los alumnos de Secundaria. Un cambio metodológico en el aula de Secundaria</i> , por M ^a Dolos Bosch Mestres | 211 |
| <i>Proyecto de inclusión del alumnado gitano</i> , por Eloisa Teijeira Bautista..... | 233 |
| Mesa de especialistas: Análisis de experiencias. El modelo de profesor de Educación Secundaria Obligatoria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente | 243 |
| <i>Las bases para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria</i> , por José Gimeno Sacristán | 245 |
| <i>El protagonismo de los profesores en su formación permanente</i> , por José Manuel Esteve Zarazaga | 264 |
| <i>Ayudar a los profesores a formarse en y por la implicación en un proyecto pedagógico colectivo</i> , por Philippe Meirieu..... | 290 |
| <i>Pensar la formación de los profesores a partir del análisis de buenas "experiencias" pedagógicas</i> , por Philippe Meirieu..... | 297 |

BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

| | |
|---|-----|
| Exposición de experiencias de aula | 301 |
| <i>¿Cómo acercar los recursos de Internet al aula en Física?</i> , por Francisco José Navarro Rodríguez | 303 |
| <i>La construcción europea a través del intercambio escolar: Vallecas-Ostia (Roma)</i> , por Teresa Vidaechea Solís | 314 |
| <i>La formación en centros de trabajo</i> , por Ángel Ramón Martín Aguirre | 330 |
| <i>Gestión de las competencias y la formación del profesorado en el área de fabricación</i> , por Emiliano Antón Herrero | 340 |
| Mesa de especialistas: Análisis de las experiencias. Los modelos de profesor de Bachillerato y de Formación Profesional: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente | 347 |

Página

| | |
|--|-----|
| <i>La formación del profesorado de Secundaria (Bachillerato), por Pilar Benejam Argimbau</i> | 349 |
| <i>Formación del profesorado de Formación Profesional, por Juan José Fernández Fernández</i> | 369 |
| <i>La experiencia del plan de formación de los centros de Formación Profesional del Ayuntamiento de Barcelona, como uno de los elementos de referencia para el diseño de un plan de formación dirigido al profesorado de la Formación Profesional, por Francisco Peralta Tagüeña</i> | 383 |
| CONCLUSIONES | 393 |
| HOMENAJE A D. JOSÉ M^a BAS | 425 |
| CLAUSURA DE LAS JORNADAS | 431 |

INAUGURACIÓN DE LAS JORNADAS

Intervención de:

D. Antonio Moreno González

Director del Instituto Superior de Formación
del Profesorado del MEC.

D^a Marta Mata i Garriga

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

1947

1948

1949

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

1963

1964

1965

1966

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

1979

1980

1981

1982

1983

1984

1985

1986

1987

1988

1989

D. Antonio Moreno González

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC.

En primer lugar dar la bienvenida a todos y a todas a estas Jornadas. Como Marta y yo creo que somos poco dados a las solemnidades inaugurales y más bien al trabajo eficaz, esta inauguración va a ser bastante rápida y sencilla, teniendo en cuenta que el tiempo previsto para trabajar es a partir de las diez y vamos a procurar que empecéis a trabajar a esa hora.

El documento para debate con el que se inició la propuesta de la nueva Ley Orgánica de Educación, recordáis que tuvo por título "Una educación de calidad para todos y entre todos" y en ese documento es la primera vez que en un proyecto de reforma educativa se dedica un capítulo específico al profesorado y un capítulo que se titula además, de una forma muy significativa: "El imprescindible protagonismo del profesorado". Teniendo en cuenta esa decisión del MEC de darle al profesorado el protagonismo que realmente tiene y tratando de apoyar todo lo que está relacionado con la formación inicial y permanente del profesorado desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado y de acuerdo con el Consejo Escolar del Estado decidimos organizar estas Jornadas.

Estas Jornadas surgieron con la intención de que los protagonistas fueran realmente los profesores, es decir, los que están en la acción diaria en las aulas y en ese sentido es en el que hemos procurado organizar una exposición de experiencias docentes por aquellos que las están protagonizando y luego unas sesiones de discusión sobre las mismas con los propios protagonistas y con, digamos, teóricos de la Educación, o sea, que en cierto modo hemos invertido el sistema que suele ser habitual en las jornadas educativas, en las que el teórico y especialista educativo y los maestros y profesores escuchan. Pues aquí hemos empezado al revés, aunque todos vamos a hablar y todos vamos a escuchar y todos vamos a participar y todos vamos a decir todo aquello que tengamos que decir, pero vamos a dar primero la palabra al profesorado. Creo que con este procedimiento pueden ser unas Jornadas de trabajo muy interesantes.

Queremos reunir toda la documentación que vais a aportar para que todas estas experiencias y todas las conclusiones a las que podamos llegar se puedan extender por todas las Comunidades Autónomas. Asisten a estas Jornadas los Presidentes y otros representantes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y maestros, profesores y especialistas en educación de todas las Comunidades Autónomas, para que realmente sean unas Jornadas que aunque físicamente están ubicadas aquí, se extiendan por todo el territorio nacional con la mayor eficacia posible.

Yo agradezco muchísimo la disponibilidad que desde el primer día tuvo Marta para que organizáramos conjuntamente las Jornadas y me siento muy satisfecho de poder estar en este momento aquí y poder asegurar que vamos a trabajar y lo vamos a hacer muy bien.

D^a Marta Mata i Garriga
Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Por mi parte, poca cosa que añadir. Se trata realmente de una experiencia ciertamente algo aventurera para todos los asistentes incluso para los organizadores, para el Instituto Superior de Formación del Profesorado y para el Consejo Escolar del Estado. Hemos querido, como se ha dicho ya, empezar con la novedad de partir de las experiencias reales de maestros y profesores creativos y de los comentarios de expertos críticos, y en esta mezcla de creatividad y de crítica esperamos sacar conclusiones sobre la formación del profesorado de cada etapa. Cada una tiene su historia, mejor o peor, o incluso su falta de historia y lo que esperamos es que en esta sala salte la chispa, o las chispas, de la futura formación del profesorado y que esta sala la conviertan ustedes en un campo magnético, creado por ustedes mismos.

En parte ustedes han sido convocados aquí por unas personas que se han dedicado a la organización M^a Paz Soler, del Instituto Superior de Formación del Profesorado, Helena M^a Juárez, del Consejo Escolar del Estado y han sido convocados a partir, mayoritariamente, por parte del Instituto, del campo universitario y de las administraciones educativas autonómicas, por parte del Consejo Escolar del Estado, a personas pertenecientes a los Consejos Escolares, no solamente al del Estado, sino a los de las Comunidades Autónomas que también han querido estar aquí presentes.

Al fin y al cabo en esta sala lo que se busca es dar garantías al derecho a la educación a partir de los derechos y deberes de todos los sectores, no enfrentándose, sino participando, que esta es nuestra característica y la verdad es que participar con referencia al meollo de la educación que es la formación del maestro, del profesor, del educador, nos parece el summum al cual podríamos llegar. Me gustaría, que dentro de dos días al hacer los discursos de clausura, que no los podremos evitar, estuviéramos ya convencidos de que algunos pasos se han dado adelante gracias al magnetismo de esta sala. Muchas gracias.



EDUCACIÓN INFANTIL: Experiencias de aula

- **D^a Carmen Ferrero Torres.** Directora de la E. I. Casa de los Niños de Getafe (Madrid). Experiencia de 0 a 6 años de las Escuelas Infantiles Municipales de Getafe.
- **D. Alfredo Hoyuelos.** Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona (Navarra). Experiencia de 0 a 3 años de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona.
- **D^a Meritxell Bonàs Solà.** Maestra de Educación Infantil. Experiencia de 3 a 6 años del CEIP Martinet de Ripollet (Barcelona).



DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Un modelo de educación integral para niños y niñas de 0 a 6 años

NIVEL EDUCATIVO:

Educación infantil, etapa 0 - 6 años.

PRESENTADA POR:

Carmen Ferrero Torres

Directora de la Escuela Infantil Municipal "La Casa de los Niños"¹ Getafe (Madrid)

RESUMEN DE LA VIDA DEL CENTRO

La Casa de los Niños, nace en 1970, pero no es hasta 1979 cuando adquiere plenamente condición de centro educativo para niños de 0 a 6 años, decisión tomada por la corporación municipal (ayuntamientos democráticos), que manifiesta la voluntad política de dotar al municipio de una red de centros educativos para niños y niñas de 0 a 6 años que tengan un doble objetivo:

- El desarrollo integral de los niños y niñas, atendiendo a sus necesidades e intereses.
- Un marcado carácter social de apoyo a las necesidades de las familias, promoviendo de forma concreta su participación en la escuela.

ENTORNO SOCIAL Y FAMILIAR DEL ALUMNADO

Getafe es una población industrial del cinturón metropolitano de Madrid, que a principios de la década de los 80 sufrió una crisis del modelo industrial dominante, transformándose a partir de la misma.

El entorno social de los alumnos en aquellos años era fundamentalmente de "clase obrera" y muy pocos de "clase media". La escuela infantil tenía como alumnos a hijos de obreros, profesionales medios (maestros, sanitarios, comerciantes).

¹ Centro perteneciente a la red pública de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid

Las familias eran mayoritariamente inmigrantes de otras regiones de España, fundamentalmente Extremadura, ambas Castillas y Andalucía, que tenían varios hijos pequeños y necesitan trabajar los dos miembros de la pareja.

En la E. I. Convivían niños/as procedentes de familias que tenían estas necesidades y otros (los menos) cuyas familias valoraban la educación que para sus hijos ofrecía la Escuela Infantil.

Esta realidad ha evolucionado y se ha producido un cambio significativo por dos elementos fundamentales:

Uno: ya no hay plazas suficientes para cubrir la demanda, aproximadamente el 70 % de las familias que solicita plaza en una escuela infantil pública no la obtienen, y el baremo aplicable favorece a las rentas más bajas, siempre que ambos padres trabajen.

Las familias valoran de forma creciente la calidad que las escuelas públicas ofrecen a sus hijos.

Otro: el aumento de población inmigrante de otros países con peores condiciones económicas, y la proliferación de sectores de población con situaciones de inestabilidad laboral y bajos salarios, han configurado una población infantil que accede a la escuela y que podemos denominar de nivel socioeconómico y cultural bajo.

La composición familiar y el modelo de familia también han cambiado, el número de familias monoparentales es muy alto, y se dan todos los tipos de relaciones.

No obstante las Escuelas Infantiles son la institución más valorada por los ciudadanos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

El centro tiene al menos los alumnos con necesidades educativas especiales que el decreto establece (uno por grupo 9) esto es lo legal, (con bastante frecuencia se sobrepasa esta ratio).

La población inmigrante está en torno al 25%, una gran mayoría de los alumnos procedentes de otros países presentan necesidades de compensación educativa.

PERFIL DEL PERSONAL

Todo el personal que trabaja con los niños somos maestros con la especialidad de Educación Infantil. Otro personal que trabaja en la escuela son cocineras, limpiadoras, conserje y auxiliar administrativo.

PROYECTOS

No pretendemos presentar ningún proyecto concreto sino el funcionamiento de la escuela, los objetivos, características y estrategias que nos planteamos para hacer realidad el objetivo fundamental que es:

Favorecer el desarrollo global de los niños/as, acompañando su desarrollo, ofreciéndoles un entorno rico y estimulante, que haga realidad el principio de que todo en el niño pequeño es igualmente educativo, desde que entra a la escuela hasta que se va.

Tan importante es cambiar los pañales a un bebé, interpretar sus necesidades de sueño o actividad, atender al desarrollo psicomotor, lenguaje, socialización con sus iguales, respetando sus ritmos y teniendo en cuenta que es único, diferente y por tanto diverso. Como el cuidar los tiempos de comida, higiene, descanso, convivencia, adquisición de valores, la psicomotricidad, y los "aprendizajes escolares" de los más mayores del ciclo 3-6.

Por esta consideración de lo educativo todo el tiempo con los niños lo cubre el único profesional maestro especialista en Educación Infantil, que en nuestro caso tiene una mayor riqueza la que aporta el tener la Etapa completa, ya que la maestra tiene una perspectiva de toda la etapa, tiene la posibilidad de rotar por todos los niveles lo que le da una visión más amplia. Los niños también se benefician al tener distintos referentes de relación y aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS MÁS SIGNIFICATIVAS

Todo el tiempo que el niño pasa en el centro es igualmente educativo, desde los horarios ampliados (está abierto 10 horas) para las familias que los necesitan, a los tiempos de actividad en el aula, recreos, comidas, siestas, etc.

Intentamos siempre ser respetuosas con los derechos de los/as niños/as, y tener en cuenta **sus necesidades**, por tanto la organización de la Escuela y de los maestros está en función de ellas.

Tener en cuenta la necesidad de jugar y de investigar propias de estas edades y el papel preponderante que tienen en el aprendizaje.

Cuidar el desarrollo emocional y afectivo de cada niño procurándole un entorno y relación adecuada con sus iguales y con los adultos.

El adulto que acompaña al niño siempre es el maestro, procurando que sea su figura de referencia estable; si por razón de horario a veces no coincide el del maestro y el del niño se procura mantener la referencia con una segunda persona que siempre está en horario más reducido.

Damos especial importancia al momento de acogida de los niños/as, que es además un espacio importante para el contacto con la familia.

La organización del centro está prevista para que se consigan los presupuestos anteriores, organización que es flexible, pero que contiene las pautas necesarias para que pueda funcionar y conseguir los objetivos propuestos.

Nada es improvisado ya que tratamos de fundamentar todos y cada uno de los pasos que damos y en este caso la ausencia de rigidez no significa falta de planificación y de intencionalidad educativa.

Existe una programación de cada nivel, de ciclo y general, realizada cada trimestre que se ajusta según las necesidades concretas, en la que está incluido todo lo que se hace en la escuela.

La programación es evaluada trimestralmente, es continua y formativa.

Son igualmente importantes los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Los documentos con que contamos son:

Proyecto educativo
Proyecto curricular
Plan de actuación del centro (anual)
Programación general
Programaciones trimestrales
Evaluaciones trimestrales
Evaluación general de nivel y de ciclo
Memoria evaluación del centro (anual).

Tratamos de que los documentos del centro sean vivos, por tanto de referencia y utilización para la tarea diaria. Son reflexionados, contrastados con la realidad y modificados si es necesario después de ambos procesos.

La práctica profesional de los maestros parte de la concepción de:

- El niño y la niña como seres competentes, sujetos de derechos y con necesidades concretas.
- Del niño como ser global, al que hay que facilitar un desarrollo armónico.
- Del maestro como adulto de referencia que ha de facilitarle los aprendizajes a través de un ambiente rico y estimulante, que le acompaña en los mismos y cuida su desarrollo.
- De la importancia de la familia en todo el proceso educativo y de desarrollo del niño, por tanto, la participación de la misma en la escuela y la necesidad de compartir juntos objetivos y criterios.
- Del juego como elemento fundamental en el proceso de desarrollo, a través del mismo se expresa, socializa, investiga, crea, aprende, comparte, etc., etc.

El perfil de maestro de infantil que subyace poco tiene que ver con lo que es en este momento la formación inicial del profesorado.

Es un maestro que tiene que tener una concepción del niño y de su tarea profesional diferente a la que hasta ahora se da porque:

La etapa de Educación Infantil es global; al niño no se le puede parcelar por años cronológicos. El desarrollo entre los 0 y los 6 años es más integral que en otras etapas; hay aprendizajes, desarrollos, motórico, lenguaje, etc., que se producen en los niños a veces con diferencias significativas de tiempo sin que esto represente patología o retraso intelectual.. El maestro necesita tener formación **para toda la etapa** y ser adiestrado para facilitar la educación - desarrollo de un bebé tanto como en los 24 - 36 meses o los 5 - 6 años.

La práctica profesional ha de ser entendida desde el propio desarrollo del niño, ya que es el profesional que ha de acompañar y estimularlo. Mas que "enseñar" observa y aprovecha los "momentos" adecuados para introducir o potenciar aprendizajes, lo que requiere que sepa previamente qué ha de introducir o potenciar en los niños de 0 -6 años, en general, y sobre todo en el que tiene delante, un ser único que va a "crecer" con unas u otras posibilidades según las expectativas que el maestro tenga de él y también del respeto que se tenga a sus derechos y necesidades.

PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA

Por lo ya manifestado, nos parece clara y urgente la necesidad de reformar drásticamente la formación inicial de los maestros de Educación Infantil.

Algunas líneas por donde creemos debería orientarse:

- Dar una formación para toda la etapa 0 - 6 dando el mismo valor educativo al principio que al final de la misma. Lo que implica conocer el desarrollo evolutivo.
- Ligar el concepto de educación al desarrollo del niño y en todas sus facetas.

- Rompiendo con la primacía de los aprendizajes académicos en el segundo ciclo.
- Facilitar el conocimiento y la práctica de metodología y técnicas de trabajo específicas para estas edades.
- Importancia del trabajo en equipo y con otros profesionales: psicólogos, orientadores, trabajadores sociales. Técnicas de trabajo en pequeño o gran grupo tipo de relaciones con otros profesionales....
- Conocimiento del papel de la familia, los instrumentos y técnicas de trabajo con las mismas.
- Dar una formación científico-técnica.
- Formación que descubra la necesidad de reflexionar sobre la práctica, y por tanto de renovación constante que lleve a, rechazar verdades y seguridades absolutas e inamovibles.

En la formación permanente las mayores carencias vienen de la dificultad para manejar la diversidad que encontramos en la escuela:

- Incorporación de alumnos y familias procedentes de otros países.
- Nuevos modelos de familia.
- Nuevos estilos de crianza.
- La influencia de la organización social en la vida de los niños.
- La falta de "espacios" y estímulos de los equipos para reflexionar sobre la tarea, las necesidades y los retos.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:
La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años²

NIVEL EDUCATIVO:
Educación infantil, etapa 0 - 3 años.

PRESENTADA POR:
Alfredo Hoyuelos

*Maestro y Doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales
de Pamplona.*

No se trata de eliminar al adulto, sino de transformarlo en un adulto educador que sepa proponer situaciones de aprendizaje, de trabajo y de experiencias, antes que proporcionar soluciones a las experiencias. Entre nosotros ahora circula una imagen del educador parecida a la de un director de escena, las funciones de este educador serían, pues, las funciones de un director de escena. Pero esta imagen no es la que más nos gusta. En educación, es decir, en la formación recíproca, necesitamos interlocutores y educadores. Un educador que tiene que saber ser un maravilloso transformista, que unas veces pueda ser también el director de escena, que otras sea el guionista, que sea el telón y la escenografía, y que incluso otras sea el apuntador. Que sea dulce y que se enfade, que sea el electricista, el que ilumina los colores, que sea hasta el público: el público que mira, que a veces aplaude, que a veces permanece mudo y emocionado, y que unas veces te juzga con indiferencia o escepticismo y otras te aplaude con entusiasmo. Necesitamos una especie de dirección que logre juntar la comedia clásica, en la que los actores se aprenden de memoria el guión, con nuestra comedia del arte, en la que los actores improvisan sin necesidad de tener el guión a mano. Como se comprenderá, se trata de una persona, de una figura, que ahora no existe, pero que podría existir, y muchas veces en situaciones que, precisamente, no son tan «solemnes» como las de la escuela.

Necesitamos una escuela viva. ¡Dentro de ella hay tantas flores, tantas sendas, tantas voces, tantas manos que se mueven, que construyen, que danzan, que bailan, que indican, que señalan...! Tiene que ser un gran laboratorio donde se hagan las cosas que se saben, pero sobre todo en el que se esperen las cosas que no se saben.

Loris Malaguzzi

² Las ideas contenidas en esta Ponencia son -en parte- deudoras de la práctica educativa de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, y de la extraordinaria experiencia de Reggio Emilia.

Hablar de la formación del profesorado es reflexionar sobre qué significa educar, qué imagen tenemos de infancia, de sociedad y cuál es el perfil profesional que -sin retóricas- puede desarrollar un tipo de cultura escolar coherente con esas imágenes, sueños y realidades, de la forma de pensar la escuela. Demasiados aspectos interrelacionados que, evidentemente, exceden los límites de este escrito.

Me centraré, brevemente, en el tipo de perfil profesional que creo que puede desarrollar los objetivos educativos de una escuela infantil para niños y niñas desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

La Escuela Infantil como proyecto educativo

La Escuela Infantil contiene una serie de rasgos que la distinguen de otras instituciones (guarderías, ludoguarderías, ludotecas, colegios, etc.). La Escuela Infantil posee una clara intencionalidad educativa. Su proyecto y sus objetivos son siempre educativos, no asistenciales. Hablo de educación y no de instrucción. Educación en el sentido etimológico de *conducir fuera* las capacidades o potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Otros aspectos importantes como los higiénico-sanitarios, económicos, administrativos... se encuentran al servicio de esos fines educativos.

La educación se opone, por naturaleza y función, a la asistencialidad. Se asiste o auxilia al pobre, al necesitado. Es a éste al que se ofrece caridad ante una llamada de socorro. Es lo mínimo que se quiere dar para tranquilizar nuestra conciencia. Y es que lo asistencial parte, contrariamente a la concepción educativa, de una imagen de infancia pobre de recursos, que por el hecho de ser menor (y cuanto "más menor" más débil) se puede y debe contentar con poco, con el mínimo.

Una formación inicial única

Este hecho, también, está íntimamente relacionado con la formación del profesorado, particularmente, con la formación inicial y su correspondiente titulación académica. La LOGSE y el anteproyecto de la LOE, en este sentido, cometen el mismo grave error. Así, por ejemplo, dicho anteproyec-

to en su artículo 89.1 afirma que *La atención educativa directa a los niños del primer ciclo correrá a cargo de maestros de educación infantil y de otros profesionales con la debida cualificación. En todo caso la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica específica... estará bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil.* Esos otros profesionales de los que habla se sobreentiende que son de inferior categoría, que pueden realizar las tareas consideradas menos nobles, con más horas de trabajo, con menos sueldo y con menos vacaciones. Esta medida, ya aplicada únicamente por razones económicas -que no educativas- en diversas experiencias del Estado Español (Barcelona, Vitoria, Valencia, Madrid, Elche, Santiago de Compostela...), está provocando numerosos conflictos laborales y, sobre todo, rompen la idea de mantener la entereza del niño y de la niña en su proceso educativo, sin separación inadecuada de funciones. Esta gravísima injusticia debe ser inmediatamente subsanada exigiendo una única titulación -de carácter universitario- para toda la etapa de la Educación Infantil. Lo contrario es una terrible incoherencia que genera enormes incongruencias laborales, sociales, educativas, éticas y culturales. Este artículo agrava la valoración diferenciada y jerárquica de las diversas actividades y de la organización de la Educación Infantil, separando las propuestas de trabajo y de juego de otras actividades -las mal llamadas rutinas- que forman parte inseparable de la vida cotidiana de los niños y de las niñas. Esta doble titulación, insisto, además de separar funciones puede diferenciar retribuciones y condiciones laborales con un agravio comparativo muy fuerte para unos determinados profesionales y, por consiguiente, una infravaloración social de su trabajo docente. En ese caso el maestro y la maestra serían los que pensarían, planificarían y programarían las propuestas educativas, dejando "el otro trabajo" -que también es por excelencia educativo- a los demás (educadores, auxiliares, etc.), que se convierten en meros ejecutores de un proyecto ajeno. Los niños y niñas no entienden de esta compartimentización y piden que los y las profesionales educativos abarquen la integridad y unidad de su educación sin separación artificial de funciones.

El perfil profesional: cuatro planos convergentes

La definición y ajuste de los roles que desempeña el profesorado deben suponer un incremento de las oportunidades educativas de la escuela.

Desde esta declaración inicial podemos distinguir cuatro aspectos sobre los que se puede contemplar, tanto el perfil profesional como el tipo de formación deseable para un tipo de escuela infantil, que trata de convertirse en un centro de desarrollo, y de debate cultural y democrático.

Éstos son los cuatro planos complementarios:

a) Plano sociopolítico

El perfil de la educadora³ conlleva el desarrollo de un rol de carácter sociopolítico. El proyecto educativo es, también, político. Por este motivo las personas que *viven* en él no pueden permanecer neutrales, deben involucrarse ideológicamente en una experiencia de estas características. La creencia de neutralidad da al profesorado una sinrazón para alejar los problemas sociales y políticos. Los trabajadores de las escuelas y las docentes, en particular, no pueden concebir su profesión sólo desde el punto de vista didáctico, sino desde el punto de vista de posibilitar transformación social.

Por lo tanto, el rol del adulto, en este sentido está inscrito en un proyecto general de comunicación, participación y gestión social conjunta con familias y ciudadanos. En este sentido, lo educativo debe incluir lo social y comunitario, pero debe huir de la indigencia de lo asistencial.

b) Plano relacional y cultural

Se hace necesario concebir el rol de las educadoras como personas con una gran cultura y autonomía interactiva.

Cultura entendida en el sentido más amplio del término. Una cultura que, sin encerrarse en algunos estereotipos psicológicos, pedagógicos y didácticos, posibilite al profesional sensibilizarse para escuchar mejor los matices de la particular manera que niños y niñas tienen de comprender el mundo al que tratan, constantemente, de dar sentido. Hablamos, así, de una formación amplia que abarque, transdisciplinariamente, el arte, la antropología, la arquitectura, el urbanismo, la física, la sociología, la literatura, el teatro, la química, la filosofía...

³ A partir de este momento usaré indistintamente educadora, maestra o docente porque considero que deben poseer la misma titulación, reconocimiento social, laboral, y que deben desempeñar las mismas funciones.

Autonomía porque consideramos que son los profesionales de cada escuela los que deben elaborar sus propios proyectos de trabajo.

E interacción porque deben ser capaces de confrontarse y dialogar con otros miembros del entramado escolar y social: otros trabajadores (cocineras, personal de limpieza...), miembros de los *Consejo Escolar*⁴, integrantes del *Equipo de coordinación pedagógica* o ciudadanos en el sentido más amplio de la palabra.

Las maestras deben poder contribuir a elaborar su propios proyectos curriculares, dando sentido a los contenidos y finalidades didácticas, haciendo elecciones profesionales que se confían a su sensibilidad, experiencia y cultura. Se trata de una nueva forma de entender su función docente, que está ligada a la discusión, a la colaboración y a la colegialidad. Colegialidad entendida como multiplicación de puntos de vista que dan posibilidades interpretativas de la práctica educativa y que nacen de convergencias, divergencias y co-construcciones de campos de libertad que deben ser confrontados, para que adquieran verdadero sentido, también con las familias.

Aumentar la autonomía de las educadoras supone romper dicotomías: entre quienes analizan el sistema educativo y quienes lo viven cotidianamente, entre si la escuela fomenta el cambio social o si es una reproductora social, entre investigadores e investigados, entre académicos y docentes, entre teóricos y prácticos, entre retórica y realidad, entre reflexivos y ejecutivos, entre el qué y cómo cambiar y el para qué cambiar, entre realidad objetiva y significado subjetivo, entre asesores técnicos y maestras. Esta deseable autonomía se desarrolla si la escuela entra dentro de un plano cultural amplio y no sólo, como decía, de especialización psicológica o pedagógica.

c) Plano de investigación: la educadora como investigadora permanente

La construcción de proyectos de investigación es parte constituyente del perfil del educador que tratamos de definir y poner en práctica. A través de la actuación investigadora, como forma de búsqueda permanente, las

⁴ No quiero dejar pasar la ocasión para pedir que se regule la normativa para poner en funcionamiento este órgano de participación, gestión y control de los centros educativos de 0 a 3 años.

maestras desarrollan su profesionalidad. Se trata de considerar la profesión como una aventura para hacer emerger las actuaciones educativas de una posible banalidad. Es necesario que la maestra mantenga esa tensión y curiosidad que da sentido al propio trabajo. Es la forma de conseguir dar a la actuación práctica la consciencia, intencionalidad, la alegría y diversión necesarias para generar ese toque de frescura que tanto sintoniza con las potencialidades de los niños y niñas con los que -en empatía- tenemos la ocasión de interrogarnos para aprender.

Además, no se trata sólo de investigar. La educadora debe aprender a dejar huellas documentales y narrativas de su práctica educativa. Documentaciones escritas o audiovisuales que, con sentido estético, den cuenta del trabajo realizado y, sobre todo, de la cultura de la infancia, de sus valores y potencialidades.

d) Plano relacional didáctico

Nos estamos refiriendo tanto a la propia intervención o relación interpersonal de la educadora con las criaturas como a la disposición, por parte de la persona adulta, de situaciones de aprendizaje para los niños y niñas.

La educadora -como sujeto que posibilita un dominio segurizante afectivo- debe ser un verdadero interlocutor de niños y niñas. Interlocutor porque es capaz de interpretar adecuadamente y comprender los sentimientos de su alumnado. Los niños y niñas necesitan encontrar maestras que estén dispuestas a escucharles de verdad, que no defrauden sus intereses, sus demandas y sus derechos.

La docente no es alguien que enseña; es una mediadora que organiza y coordina las propuestas, y que acepta las invitaciones que le llegan de los niños. Hay que tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir condiciones de aprendizaje. De esta manera cambia, sustancialmente, el estilo de educar. Educar quiere decir que la educadora -con sabiduría dialógica- conoce la forma de proponer experiencias que "enganchan" con la complejidad de las capacidades infantiles, y que sabe respetar los tiempos de los niños y, de esta forma, puede hacerles dueños subjetivos de sus ritmos propios de aprendizaje.

Para iniciar y permanecer: la formación del profesorado

Éstos son los cuatro planos que, a mi modo de ver, deben componer el rompecabezas de la formación inicial y permanente del profesorado. Formación permanente que no puede ser abandonada a la voluntad. Los niños y niñas tienen derecho a ser educados por personal adecuadamente reciclado y formado.

Puede parecer que estoy pensando en una educadora *super-woman*. No es así. Creo en una educadora competente que conquista sus estrategias en la propia formación cultural. Ésta, también, es una responsabilidad pública. Responsabilidad que debe articularse proporcionando medios humanos, materiales y tiempos de formación adecuados y obligatorios para enriquecer la noble tarea educativa en una de las profesiones más difíciles que existen.

Ahora bien, la formación debe producirse y construirse desde la propia práctica reflexiva de trabajo cotidiano. La Escuela Infantil para niños y niñas hasta los tres años es una oportunidad histórica para poder formar y formarnos como personas. Es allí donde se decide el presente de la educación. Es en ese ámbito donde la experiencia adquiere sentido y relevancia educativa de transformación social: en realidad, una utopía tangible.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

El Martinet, una comunidad en crecimiento

NIVEL EDUCATIVO:

Educación infantil

PRESENTADA POR:

Meritxell Bonàs Solà

Maestra de Educación Infantil

La escuela El Martinet es un centro de nueva creación situado a Ripollet (población muy cercana a Barcelona) y concretamente al barrio de Can Mas. Can Mas es un barrio antiguo del pueblo; de aquellos que se desarrollaron en la primera inmigración de los años 50-60 provenientes en su mayoría del sur de la península. Actualmente muchos de los viejos edificios se ocupan con la población inmigrada de estos últimos años así como con la población más envejecida y con falta de recursos económicos. Es un barrio con una alta saturación urbanística y una densidad de población considerable. Un déficit de esta zona son los servicios y los equipamientos, es por este motivo, que se decidió construir una escuela.

Actualmente la escuela está formada por 138 niños y niñas de 3 a 6 años y sus familias así como por un equipo de 10 maestras y 10 personas del personal de servicios (administrativa, conserje, cocinera y monitores del comedor,...).

El equipo de maestras interesadas en el proyecto de empezar esta nueva escuela nos planteamos el reto de repensar viejos valores, costumbres e inercias y nuestro deseo fue desde el inicio, plantear nuevas miradas hacia la escuela así como asumir un fuerte compromiso social hacia su entorno: el barrio donde nos situaríamos.

Cuando pensamos en esta escuela pensamos que debería ser un espacio privilegiado para el crecimiento personal y social. La escuela ha de resultar un lugar amable, sereno y habitable capaz de garantizar una mejora en la calidad de vida de todas las personas implicadas. Una comunidad con

identidad propia, que va perfilando la formación de un "nosotros" integrando aquí también el concepto de biografías. La biografía de la comunidad estará en relación a su proceso y a su herencia, un itinerario abierto y en construcción continua.

Se trataría de crear un sentido de comunidad donde todos los elementos integrantes de ésta tuvieran un espacio. Una comunidad que acoge a los niños y también a sus familias así como al resto de personas adultas implicadas en el proyecto (maestras, personal de servicio,...) Es una acogida de todas y cada una de las personas, culturas, lenguajes y pensamientos, gestionando esta implicación de una manera justa democrática y equitativa. La participación dentro de la escuela tiene que ser proyectada no solo pensada, se trata de proyectar una manera de habitar en la escuela distinta, la vivencia comunitaria nos sitúa en otra dimensión. Uno de los propósitos fundamentales será también hacer de una escuela un espacio de investigación, de confrontación, de discusión y de dialogo promovido por una actitud de reconocimiento y de respeto.

Creemos que es gracias a este sentido comunitario que es posible generar cambios en cada una de las personas implicadas y del entorno más próximo.

Por esto creemos que la escuela como institución social no puede quedar al margen. Un proceso de cohesión real entre la escuela y su entorno.

Si es posible hacer de la escuela una verdadera comunidad ésta debería de poder sostener una cultura capaz de transformar la realidad social.

EL BIENESTAR EN TODAS SUS DIMENSIONES

Creemos que en la medida que la escuela asegura, cuida y acompaña el bienestar de cada una de las personas potencia la obertura al conocimiento y a las relaciones. Los niños pueden estar bien en la escuela en la medida que también sus familias y el resto de adultos vinculados están también bien en ella.

Cuando hablamos de bienestar nos referimos a todos aquellos componentes personales, emocionales y cognitivos que conforman el individuo.

El bienestar entendido también desde el reconocimiento, desde el huir del anonimato, pasar y vivir dentro de la escuela dejando huella, esto nos da conciencia de su paso por ella.

La pedagogía de la escucha nos parece un eje fundamental en el proyecto pedagógico de la escuela ya que garantiza este reconocimiento y acogida de todas las ideas, pensamientos y argumentos.

Este bienestar que reconoce a cada una de las personas, dialoga entre lo íntimo y lo público, entre lo personal y lo social. Un bienestar que asegura un envolvente dulce, seguro, no visible pero presente.

LA VIDA DENTRO DE LA ESCUELA

Hablar de la vida dentro del Martinet es hablar de muchos va y venes a la vez, es hablar de muchos encuentros, muchos ritmos, muchas acciones, muchos lugares y momentos donde personas diferentes concurrimos. Esto requiere una gestión del tiempo y de los espacios pensada y proyectada para favorecer unas dinámicas basadas en la comunicación y las relaciones así como situar el aprendizaje bajo nuevos parámetros. Entendiendo, pues, las relaciones que se dan dentro y fuera de la escuela como un eje del conocimiento compartido y colectivo que a su vez se pone al servicio para ser contrastado y debatido. Un conocimiento que define la idiosincrasia de la misma escuela. Nos referimos también a repensar la imagen de infancia que la propia escuela pretende definir. Redefinir un nuevo concepto del perfil de alumno entendido desde el concepto de ciudadano. Así pues, nos planteamos:

- promover itinerarios formativos únicos y singulares para cada uno de los niños y niñas basados en la toma de decisiones y la autonomía.
- entender estos itinerarios formativos desde la autogestión, la apertura y la permeabilidad de la realidad más contemporánea.
- construir pensamiento y identidad dentro de la escuela a través del diálogo entre los diferentes lenguajes para orientar una formación entendida desde la persona.

- entender la acción directa y real del niño como la manera de construir conocimiento.
- entender el aprendizaje compartido como un hecho social indispensable para avanzar en el crecimiento personal y comunitario.

Los escenarios.

Los diferentes espacios de la escuela han de estar al servicio del proyecto pedagógico, pensamos que hay la posibilidad de proyectar el espacio de la escuela de una manera alternativa, más abierta. Consiste en pensar el ambiente de la escuela y del aula como un espacio donde poder convivir en muchas dimensiones. Por este motivo los espacios han sido proyectados pensando en las relaciones. Una arquitectura social muy sutil que teje un entramado invisible en todos los rincones de la escuela. Son espacios pensados desde la ocupación del vacío, espacios definidos por la relación, por el movimiento y la pausa, unas coreografías que fluctúan día a día, algunas nacen y mueren otras permanecen en el tiempo. Ecosistemas diversos donde cada persona está dentro de la colectividad pero también tiene un espacio de privacidad, de pausa dentro del ritmo general.

Entender la proyección de los espacios de la escuela como una de las funciones que realiza el equipo docente nos sitúa en un discurso sobre las formas de organización, también sobre las formas de organización propias, como nos situamos, ¿como habitamos nosotros, los profesores, dentro de la escuela? ¿Como nos sentimos? Una formación centrada en leer la realidad y sus componentes desde el paradigma de la complejidad nos puede ayudar a alejar-nos de escuelas con estructuras simplistas y estáticas.

El ambiente, el espacio de la escuela debe ser flexible, transformable para el adulto y para el niño, disponible para favorecer las diferentes maneras de utilizar-lo. La escuela debe poder cambiar durante el día y durante el año, proyectando la experimentación de los niños, de los maestros y de las familias, generando un conocimiento personal y colectivo.

Son espacios múltiples, diversos, invitadores de posibilidades y que, a la vez, permiten el diálogo entre identidades (identidad individual, del grupo de iguales, identidad comunitaria,...). Este dialogo facilita la cons-

trucción de vínculos empáticos y solidarios de todos aquellos que en ellos cohabitamos.

Los espacios del Martinet están definidos por su uso comunitario y por ser espacios de vivencias compartidas. Los niños y niñas de la escuela utilizan todos los espacios a diario encontrándose allí con niños y niñas de otras edades y grupos. Son espacios, que los hemos llamado ambientes, que permiten construir significados y compartir el conocimiento así como crear, transformar, investigar nuevas posibilidades. Definimos los ambientes por los que los niños así como las maestras trazamos nuestros itinerarios formativos y de crecimiento como estructuras cúbicas definidas por dimensiones de espacio y tiempo, regidas por la multiplicación de diferentes elementos: las acciones, las relaciones, los objetos, los materiales,...así como sus valores estéticos.

Los tiempos.

La gestión del tiempo en el Martinet requiere unas estructuras temporales que contemplen la globalidad del saber y de la experiencia. El tiempo de la escuela, su narración se perfila como un hilo que une y da sentido a las acciones y a los acontecimientos que suceden dentro de ella. Un hilo invisible a la vista, que une los diferentes momentos que suceden día a día, semana a semana,...El proyecto de la escuela, en este sentido, se concreta en unos escenarios que permiten trazar caminos diversos:

- **El camino de los ambientes.** Ambientes gestionados a partir de la toma de decisiones de los niños y niñas, donde ellos deciden en el ambiente que quieren estar aquella semana. Se ofrecen diariamente durante el primer tiempo de la mañana, En ellos se encuentran grupos entre 8 i 14 niños y niñas de todas las edades.

En cada uno de ellos toman forma unas propuestas abiertas ligadas a acciones, a relaciones y a representaciones que emergen de la historia que describe cada grupo. De manera que cada lunes es un nuevo estreno.

- **Los talleres.** Los talleres hacen posible la construcción de elementos que son y serán una aportación a la comunidad (construir una cabaña para el patio, hacer una maqueta,...), otras veces tie-

nen un carácter de servicio (jardinería, bricolaje,..), otras más artesanal (cerámica, cestos, que después servirán para guardar utensilios, plantas...). Los niños y niñas se encuentran en los talleres en grupos de 14 o 15 de las tres edades y una maestra durante unos 4 meses. Están en contacto con materiales, utensilios y técnicas complejas, y el reto es, a menudo difícil, la consecución real de un producto imaginado que será de utilidad para toda la escuela.

- **El trabajo corporal.** El trabajo corporal es otro eje dentro del Martinet. El concepto de cuerpo global, singular y único que se despliega en sus máximas expresiones y lenguajes. Un cuerpo que vive a través del juego y que siente el compromiso de crecer con firmeza. Un cuerpo inquieto que investiga a través de la sensorialidad y la motricidad.
- **Los proyectos de grupo.** Los proyectos de grupo vinculan a los niños y niñas de la misma edad y a sus familias. Son proyectos asociados a sus biografías pero también a la biografía del grupo que pasa de ser una suma de individualidades a la formación de un "nosotros".
- **El proyecto de escuela.** El proyecto de escuela nos une con un estrecho diálogo al entorno, al barrio, a la población. Un diálogo que habla de la historia del lugar, de sus raíces pero también un diálogo que pasa a la acción, y a través de ella transforma. Es un diálogo entre la cultura que procede del exterior y la cultura que emerge de las voces de la propia escuela. Unas voces que toman formas diferentes, formatos artísticos, acciones poéticas,...y sus ecos recorren e inundan las calles.
- **Los espacios familiares.** Otros espacios son exclusivos para las familias que conviven dentro de la escuela a través de participaciones y compromisos diversos. Talleres familiares de cocina, de expresión corporal, grupos de tertulia, voluntariado en propuestas mixtas donde participan también los niños así como personas mayores del barrio,...son espacios de un gran valor para nosotros. Espacios de crecimiento para las familias a través del intercambio sencillo y sincero.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE CULTURA Y TRANSFORMACIÓN

Para poder mover-nos dentro de ésta complejidad donde vivimos actualmente debemos dar voz y espacio a maneras de hacer, pensar y actuar muy diversas y el acceso que hasta ahora habíamos tenido al conocimiento no nos es valido. Posiblemente la excesiva fragmentación del conocimiento no permite establecer una red de relaciones entre los saberes. Por este motivo debemos contar con recursos para interpretar la realidad, estrategias para afrontar nuevos planteamientos y cambios. Al igual que habilidades sociales y comunicativas para poder desarrollar nuestro propio proyecto de vida.

Esto requiere pues de un modelo de profesor relacionado con un perfil social y una formación cultural rica. Un modelo de profesor cercano también a un modelo de ciudadano, crítico activo y comprometido con su entorno así como preocupado y con deseos de cambio y de mejora.

Hablamos de una formación real de ciudadanía dentro de la escuela, no ciudadanos del futuro, sino ciudadanos de hoy. La escuela debe tener una incidencia directa a través de un diálogo cercano a sus ciudadanos, una incidencia que va más allá del conocimiento del entorno, va hacia su transformación.

Para nosotros, la presencia de la escuela en el barrio es un eje básico de su proyecto, así como la entrada de la cultura (alta y popular) dentro de la escuela. Es un concepto de osmosis, de permeabilidad y retroalimentación entre lo interno y lo externo. Una cultura de transformación hacia el exterior pero también en la dirección inversa, los cambios del exterior como fuente de riqueza y de reflexión del proyecto interno.

Dar visibilidad a los niños y niñas, a sus palabras, a sus ideas, a sus preguntas,...mediante este diálogo con el entorno, con su cultura, con sus ciudadanos,... tiene manifestaciones diversas y formatos también diversos; el montaje de diferentes instalaciones artísticas en diferentes espacios públicos de la población, la participación en eventos y actos promovidos por instituciones del barrio, la reivindicación de espacios públicos para la infancia,...son muchos los motivos que nos llevan a menudo a "pasear" con los niños por las calles de Ripollet.

Nos referimos al conocimiento del barrio y su entorno cercano, su historia y su actualidad. Crear raíces con la realidad histórica del entorno

cercano para poder entender su contemporaneidad necesaria para crear también un sentimiento de pertinencia dentro del contexto del barrio.

La proyección de la escuela a través de la participación en actividades promovidas por entidades del barrio o de la propia escuela nos permite también participar en su vida social.

La escuela pretende crear ámbitos de participación dentro de la escuela abiertos a las personas del barrio tengan o no un vínculo directo con la escuela. Incluir actividades y espacios concretos que aporten una mejora a la realidad más cercana a partir del compromiso que hemos adquirido con el barrio.

Empezar a trazar líneas de transformación social y cultural convirtiéndose progresivamente en un centro abierto para el barrio fomentado así la participación ciudadana y la vida cultural del mismo entorno.

Pero la escuela puede convertirse también en un territorio productor de cultura, así como de su propio lenguaje, una cultura y un lenguaje que se crea desde dentro propia de sus gentes, de los niños y niñas, de sus familias, de los maestros,...una cultura que habla de quien somos. Que define una cultura de la Infancia propia, una manera de mirar al niño singular.

LOS PAISAJES DE LA ESCUELA

Definir una comunidad también es para nosotros definir sus rituales, su lenguaje, sus gestos, sus valores, sus creencias, su estética,...A esto le hemos llamado paisajes. El Martinet es una escuela hecha de muchos paisajes y detrás de cada uno de ellos está la imagen del niño y la imagen del mundo que queremos proyectar, incluso inventar.

Nuestra comunidad se define también por sus paisajes, entendidos desde su microclima (elementos sensoriales que lo convierten en rico, sereno y sugerente), su luz, la calidez de los materiales, su atmósfera sonora,...pero también entendidos desde el ambiente que acoge miradas, intenciones, gestos,.. Un ambiente que habla el lenguaje de la metáfora, una estética propia que para hacer visible lo que no se ve, lo invisible. Una estética entendida desde los valores, donde lo cotidiano, lo más sencillo, adquiere mucho valor.

Es un lenguaje que permite a cada uno estar invitado, participar,...Es un lenguaje que a su vez permite hablar en diferentes idiomas y crear una complicidad especial entre las personas. Un saber estar más relacionado con la intuición y no tanto con la instrucciones.

LOS MAESTROS EN EL MARTINET

Dar un nuevo sentido al conocimiento pasa también por una **resituación de la tarea docente**. Pensamos que la escuela debe promover también una autoformación del equipo docente desde la práctica y una implicación ligada a la comunidad. Consideramos al maestro como un agente acompañante del niño, dinámico, reflexivo, ligado a la innovación y a la investigación.

Un maestro capaz de escuchar al niño en todas sus dimensiones, capaz de ajustar su intervención a esta escucha y capaz también de dar significado a lo que ve, a lo que intuye.

Un maestro apasionado y tenaz por descubrir los procesos de crecimiento de los diferentes niños y niñas y sus formas de acceder al conocimiento. Capaz de dar visibilidad a estas formas y documentar estos procesos. Conectando aquello más cercano a lo más lejano, una dimensión ecológica ligada a la universalidad. Esto requiere un perfil profesional con una amplia formación cultural de los diferentes saberes, un maestro que al igual que el músico, el poeta, el científico, o el artista,...puede crear su propio universo e invitar a los demás a vivir en él.

Ser maestro en el proyecto del Martinet implica también ampliar la mirada hacia esta idea comunitaria de la escuela, requiere una mirada precisa y a la vez una mirada periférica, donde se descubre una nueva manera de conocer y acercarse al otro.

Tras las reflexiones que nos está llevando el nacimiento y el crecimiento del proyecto de la nueva escuela las propuestas para la formación del profesorado que se derivan de la nuestra experiencia se podrían dibujar en diferentes itinerarios:

- Una formación científico - cognitiva de los distintos saberes
- Una formación cultural amplia y de la realidad más contemporánea

- Una formación centrada en las actitudes y el crecimiento personal
- Una formación centrada en ámbitos comunicativos y relacionales
- Una formación pedagógica centrada en la intervención y en los procesos de aprendizaje
- Una formación centrada en las creencias de los propios profesores, necesaria para poder entender y dar sentido a las propias experiencias así como para promover el cambio profesional.

PUNTO Y SEGUIDO...

Dar significado propio a aquello que vemos y vivimos en la escuela ha sido uno de los retos que nos hemos planteado como equipo, y precisamente a *partir de este proceso compartido nos hemos permitido pensar en nuevos paisajes para nuestra joven escuela.*

Proceso que nos ha planteado una redefinición del perfil docente así como del concepto de escuela, cuestionándonos diariamente certezas que creíamos indestructibles y abriéndonos deseos a nuevas y emocionantes aventuras educativas.

Año tras año, la escuela va a crecer, nos deparan nuevas inquietudes, nuevas dudas pero también nuevos proyectos y propósitos. Hemos creído en una escuela abierta, contemporánea, acogedora,...una escuela que habla de vida, de personas y de cotidianidad. Una escuela que sitúa a los niños y niñas como portavoces de un futuro lleno de esperanza, y solo en la esperanza es posible el futuro.

EDUCACIÓN INFANTIL:

Mesa de especialistas. Análisis de las experiencias. El modelo de maestro de Educación Infantil: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.

- **Formación inicial: D^a Ofelia Reveco Vergara.**
Decana de la Universidad Arcis de Chile.
- **Formación permanente: D^a Irene Balaguer Felip.**
Maestra de Educación infantil. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS/ ES UNA REFLEXION PROPOSITIVA

Ofelia Reveco Vergara

Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS) de Chile.

PRESENTACIÓN

En recientes investigaciones realizadas en Chile y en otros países Latinoamericanos¹ sobre políticas nacionales de educación se valoran positivamente aquellas emprendidas por los Estados a fin de mejorar la calidad en la formación inicial de los docentes; así como también se desataca el compromiso observado por parte de los docentes y la calidad de su relación con los alumnos/as. Sin embargo, se observan debilidades que dicen relación con la cualidad de la actual formación inicial de Maestras/os.

Los resultados de estas investigaciones eran esperables, otros estudios realizadas en América Latina (Cerde, Edwards, Núñez) hablan de una creciente desprofesionalización del docente. Entre las razones que dan estos autores, señalan las referidas a su formación, a las condiciones de empleo, del trabajo, a las características de los currículos explícitos, a los sistemas de administración y supervisión, al tipo de concepciones y prácticas de la organización social de los docentes.

Por ejemplo, en muchos países de la región, el ser profesor no exige rigurosos estudios de nivel superior y el perfeccionamiento no siempre es permanente y pertinente a las necesidades de éstos. Respecto de las condiciones del empleo, señala Núñez: "*la definición del trabajo docente como asalariado, los bajos niveles de remuneración, la inestabilidad del empleo, la debilidad de las prestaciones de seguridad social, etc., dificultan severamente una consideración profesional de la enseñanza*"². A ello se agrega los

¹ OCDE.2004. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Paris. Chile

² UNESCO; 1991. Participación de las Organizaciones de Docentes en la Calidad de la Educación. Santiago. Chile. Pág:40

largos horarios de desempeño profesional, la necesidad de trabajar en más de un centro educativo, la cantidad de alumnos por docente, la dificultad por acceder a material educativo, llevando al profesor a desempeñar roles centrados en lo meramente operativo.

Por otra parte, la existencia de planes y programas de estudio que deben ser cumplidos y que exigen el uso de determinadas metodologías de enseñanza y modos de evaluación, unido al uso y abuso de los textos escolares que el docente debe seguir página a página, llevan al educador a desempeñar principalmente un rol de aplicador de lo que otros han prescrito.

A ello se suma un sistema de administración centralizado, una organización de tipo jerárquico y una supervisión centrada más bien en el control e inspección acerca del cumplimiento de determinadas metas más que una asesoría dialógica entre dos profesionales de la educación.

Y, finalmente, señala Núñez que *"en el caso del tradicional gremialismo magisterial conservador, se ha defendido una concepción puramente formal, corporativa y elitista de la docencia. Ello ha dificultado que el movimiento magisterial políticamente más avanzado asuma la demanda por la profesionalización y por el contrario, tienda a rechazarla"*³

El actual panorama de formación de educadores exige recuperar la integridad de lo que el concepto de profesión pedagógica implica. En un reciente Informe de UNESCO⁴, construido con la participación de diversos actores de América latina y el Caribe se señala:

"Los docentes han de participar en el diseño de los planes educativos. Algunos países han fracasado en sus reformas por no tener en cuenta este aspecto. Por otra parte, es preciso que éstos recuperen el prestigio social y que cuenten con estímulos que los ayuden a mejorar su desempeño. Este punto suscitó debate sobre el carácter de los incentivos, si han de ser económicos, como sostenían algunos participantes o de otra índole, orientados al compromiso y que van más allá de la mera retribución monetaria.

³ UNESCO. Op. Cit. Pág:40

⁴ EN BÚSQUEDA DE LA EQUIDAD: ENCUENTRO REGIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS EN AMÉRICA LATINA 2 - 5 de abril de 2002. Santiago de Chile

Es necesario fortalecer el desarrollo y promoción de los procesos de aprendizaje, la formación de maestros a partir de la experiencia de otros maestros (maestros formadores de maestros) y las relaciones interinstitucionales. Por otro lado, los docentes tienen que tener conciencia de la necesaria transformación del sistema educativo."

Así mismo, en el contexto de la segunda medición de la calidad de la educación en América Latina por parte del Laboratorio de Calidad de la UNESCO, al analizar los factores asociados respecto del mejor rendimiento de los niños / as y jóvenes en las áreas de lenguaje y matemáticas se señala:

"Los coeficientes correspondientes a la preparación de los maestros representan los efectos asociados con cada año adicional de preparación de los maestros. Las estimaciones son de 2,44 para Lenguaje y de 2,06 para Matemática. Estos efectos señalan que los estudiantes cuyos maestros tienen cuatro años de estudios post-secundarios en promedio, obtendrían aproximadamente 4 a 5 puntos más que aquellos cuyos maestros tienen sólo dos años de estudios post-secundarios.

Los resultados reseñados señalan que los efectos de cualquier variable particular de recursos son relativamente pequeños. Sin embargo, cuando se las toma en conjunto representan efectos apreciables. Por ejemplo, si una escuela reduce su razón maestro / alumno en 5 estudiantes (+2,5 puntos), a la vez que aumenta el número de sus materiales instruccionales en 5 ítem diferentes (+10 puntos), y aumenta simultáneamente el nivel de preparación de sus maestros por en 1 año (+2,5 puntos), debería esperar una ganancia de aproximadamente 15 puntos en los puntajes de la prueba de Lenguaje."⁵

El tema de la formación inicial del Maestro/ a es central, sin embargo para abordarlo es necesario alejarse de aquello que en los últimos años hemos venido realizando en las Universidades e instituciones de educación superior, darnos la libertad para reflexionar y posiblemente generar una propuesta nueva. Les invito a realizar esta reflexión a través de este documentos. Para ello, iré exponiendo tres grandes conjuntos de ideas, la

⁵ UNESCO. Op.cit. Pág:78

primera respecto de la Pedagogía, sus características y status en la formación inicial de Maestros, el segundo grupo de ideas nos permitirá recordar el pasado de la Ciencia de la Educación, en un período muy especial, aquel denominado de la Educación Moderna, y finalmente adentrarnos en tres criterios que son cruciales para esta formación.

I. LA PEDAGOGÍA: LA CIENCIA DESDE LA CUAL FORMAR EDUCADORES Y PROFESORAS/ ES

1. El campo de lo pedagógico

Entre los campos de la pedagogía y de otras ciencias sociales existen diferencias no suficientemente explicitadas. Tales diferencias deben precisarse cuando se trata de educar y de generar conocimiento. De hecho, es tanto lo que la educación -en los últimos veinte años-, le debe al campo de psicología o de la sociología que cualquier proceso educativo o de generación de conocimiento de tipo pedagógico tiende a «psicologizarse» o a «sociologizarse». Por ejemplo, la psicología ha desarrollado teorías respecto del desarrollo de los niños/as, métodos y modelos de estimulación del aprendizaje y de medición, técnicas de análisis estadístico a niveles insospechados hasta hace algunas décadas. Sin embargo la pedagogía hace un aporte crucial, desde su propia especificidad.

Esta especificidad y utilidad solamente se harán visibles si se recuerda constantemente el aforismo que señala que «el fenómeno es diferente de la explicación», planteado por Maturana. En este caso vale la pena recordar que un mismo fenómeno, la educación de los niños / as, puede ser explicado de modo diverso por distintos observadores. Habrá, por ejemplo, una explicación psicológica de los procesos involucrados en la interacción entre educadora y niños; una explicación psicológica de lo que son los niños y las niñas a distintas edades; habrá también una explicación económica acerca de los distintos costos y beneficios que la educación significa para los niños, las comunidades y el Estado; o habrá una explicación sociológica que explique la distribución social y demográfica de los alumnos. También existe una explicación pedagógica. Su campo está en la asociación o vinculación entre las acciones de las educadoras y los procesos desarrollados en el contexto de aportar a generar aprendizajes en los niños y las niñas y en sus resultados.

Esa explicación pedagógica, por cierto, es muy anterior a la explicación psicológica. Por ejemplo, la utilidad y el uso de los juicios acerca de los logros de los educandos, son anteriores a cualquier forma de psicometría. Comenio, en su crucial obra «Didáctica Magna», escrita en el siglo XVII planteaba un conjunto de recomendaciones metodológicas para evaluar el resultado del trabajo de los alumnos, reorganizando de modo inmediato y permanente el proceso de enseñanza a partir de ellos. (Comenio: 1982). De paso, vale la pena mencionar que consideramos que la obra de Comenio es crucial porque «hizo que los pedagogos, de simples ayos que eran, se constituyeran en profesionales forjadores de ciudadanos». El tránsito de ese oficio de esclavos y ayos a profesionales y forjadores de ciudadanos, por obra de Comenio, resulta, en gran medida de las explicaciones (teoría) que construye este autor sobre la práctica de la enseñanza. A tales explicaciones, el autor da el nombre de «Didáctica»; originando la primera reflexión racional y sistemática del oficio de los pedagogos. Comenio es el primero de una serie de intelectuales que reflexionarán acerca de los fenómenos del enseñar y el aprender; le seguirán Rousseau, Pestalozzi, Hebart, y otros.

Respecto de la Pedagogía, encontramos posiciones que la homologan con la didáctica, otras ven en ella una derivación de la Filosofía, otras la definen como un arte, e incluso hay quienes señalan no tener claridad sobre su objeto de estudio.

En esta discusión, quienes otorgan a la Pedagogía un status impreciso, prefieren referirse a los fenómenos del enseñar y el aprender como parte de las Ciencias de la Educación, en la medida que se requeriría de otras ciencias (como de la Psicología o de la Sociología, o de otra) para enfrentar su objeto de estudio.

Para comprender mejor la pedagogía en su dimensión de Ciencia, vale la pena explicitar que se está entendiendo por ello. Dewey buscando acentuar el carácter científico del fenómeno de la educación, señala que entiende por ciencia:

«...la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina»(Geneyro:180)

El análisis de este concepto de Ciencia permite plantear que:

- Existe una condición para hacer ciencia que es el uso de métodos sistemáticos. Sin embargo, estos no son un tipo de específico de método, sino que queda abierta la posibilidad de crear los métodos más adecuados para el objeto de estudio de un determinado campo disciplinario, aunque siempre manteniéndose el rigor sistemático en la generación de conocimiento.
- Que pretende estudiar una serie de hechos, que en este caso surgirán del hacer educación, por ende refieren al enseñar y al aprender.
- Que permite conocer «menos azarosamente», pero las conclusiones a las cuales se llega no son verdades absolutas, están en construcción y por ello pueden ser reajustadas. Al respecto, Geneyro citando a Russell señala que:

«se parte de hipótesis de trabajo que si son confirmadas en los hechos estudiados y se articulan con otras igualmente comprobadas y relacionadas entre sí, constituyen teorías científicas. De estas se derivan verdades operativas, antes que adorativas. La validez de ellas depende en última instancia de sus aplicaciones prácticas y de las consecuencias que apareja»(Geneyro:182)

En este concepto, no se excluye por lo tanto que determinadas reflexiones respecto del quehacer educativo puedan dar lugar a conocimientos de tipo pedagógico y que incluso este conocimiento pueda aportar a otras ciencias.

¿Cuál es el campo específico de la explicación pedagógica entonces?

2. La pedagogía, eje del trabajo educativo.

La educación, pretende educar integralmente al niño, a la niña, al joven. En ese marco, lo Pedagógico juega un lugar central. Como se indicó más atrás, con Comenius la pedagogía surge y se desenvuelve en la convi-

vencia cotidiana de los pedagogos con sus alumnos y alumnas, con las familias de éstos y en un contexto sociopolítico determinado. Por lo tanto, lo pedagógico es un fenómeno que ocurre entre seres humanos en convivencia. La explicación pedagógica, surge a partir de reflexiones respecto de la convivencia para el enseñar y el aprender.

La Pedagogía surge y se desenvuelve en la convivencia cotidiana de los pedagogos con sus alumnos y alumnas, con las familias de éstos y en un contexto sociopolítico determinado. Ello, porque lo pedagógico es un fenómeno que ocurre entre seres humanos en convivencia y la convivencia genera cotidianamente situaciones únicas e irrepetibles; la explicación pedagógica, por ende surge a partir de reflexiones respecto de la convivencia para el enseñar y el aprender.

La Pedagogía sólo puede captar la totalidad constituida por el *momentum* cotidiano, único e irrepetible y las reflexiones y sistematizaciones posteriores respecto de ellos, desdoblándose en ciencia y en arte. Así, en su dimensión de ciencia, abstrae por un momento las dimensiones personales del educador y de los educandos, el estilo, lo individual e irrepetible del Arte de enseñar y procura explicar las situaciones, sistematizarlas, pensar rigurosamente acerca de ellas, planteando hipótesis, refrendando, teorías a comprobar, explicaciones acerca de los modos del enseñar y su correlato, del aprender, originando un lenguaje respecto de ello. En ese momento, estamos en el campo de la Pedagogía en cuanto ciencia.

En cambio, en su permanente dimensión de Arte, la Pedagogía busca que el docente logre crear espacios de convivencia enriquecidos, en los cuales los alumnos, las alumnas y los mismos docentes aprenden. Ferriere, en 1924 planteaba lo siguiente respecto de la dimensión de arte en la Pedagogía:

« Se precisa un gran arte para escoger el momento, limitar la intervención y no desviar el alma que nace a la vida y que vivirá por sus mismas fuerzas».

Sin embargo, añadía a continuación,

«Este arte debe ir acompañado del método científico. Cuando el maestro se haya puesto en contacto una tras otra, con las almas de

todos los discípulos llamándolas a la vida, las tendrá en su mano y le bastará hacer un signo o pronunciar una palabra para ser escuchado... (Ferriere.1924:90)

Ese desdoblamiento de la Pedagogía en Ciencia y en Arte -en momentos de auge del positivismo y de las ciencias puras- fue suficiente motivo para que se la descalificara como ciencia y se la desacreditara como arte, relegándola al rincón de los recuerdos. Solamente mantuvo su fuerza en tradiciones como la alemana, en donde lo educativo se mantuvo aferrado a la Filosofía, mientras que en el resto del mundo derivada hacia la Psicología y hacia la científicidad.

Hoy en día, cuando las ciencias humanas y sociales han perdido su pretensión científicista de carácter positivista, y -en mayor o menor medida- reconocen su carácter interpretativo, resulta posible reponer a esta disciplina que pretende ser Ciencia y Arte a la vez. Como la música, que si bien contiene todo un universo de teoría musical, tal universo vive en función del momento de la interpretación; del momento en que las notas dejan de ser signos inscritos en el blanco y negro del pentagrama y pasan a ser armoniosos sonidos obtenidos por medio de cueros, metales y maderas.

El desdoblamiento de la Pedagogía en Ciencia y Arte, en teoría y práctica, en explicación sobre el fenómeno y en acción constituyente del fenómeno, está en línea con las interpretaciones que consideran que el conocimiento es un juicio (por ende, un acto de habla) que un observador hace acerca del desempeño de un sujeto observado en un ámbito de la acción humana. Por ejemplo se juzga que alguien domina el campo de las matemáticas cuando puede resolver ecuaciones y problemas matemáticos.

3. La Pedagogía como arte. El arte de la Educación Infantil, Primaria, Especial o Secundaria. Disposiciones básicas del artista/educador(a).

El campo de la pedagogía surge en/ la convivencia para el enseñar y el aprender, y su teoría vive en función del momento y en cada momento en que ésta se está desarrollando. Por ejemplo, aunque el docente se haya planteado objetivos para una clase, conozca todo acerca de la psicología evolutiva; haya previsto el uso de ciertos materiales y recursos didácticos cohe-

rentes con esa clase y para esos niños y niñas, es decir haya planificado a partir de cierta interpretación acerca del qué hacer y como hacerlo (una teoría), todo puede ser reconvertido en el momento de la convivencia, en el momento que el fenómeno educativo empieza a producirse. El calor reinante en la sala, la pregunta de una niña, la desconcentración de otra, generan un fenómeno distinto al previsto, a la interpretación que había dado pie a esa clase. En ese momento esa teoría es puesta en duda, es enriquecida para dar lugar a una nueva teoría acerca de qué enseñar, cómo se aprende, cómo enseñar y qué hace que la alumna y el alumno aprenda más y mejor.

El hecho que en el proceso educativo sea la persona el centro, hace imposible trabajar con interpretaciones parciales e inmutables. Es el fenómeno que se produce en el aquí y en el ahora, en la cotidianeidad de la convivencia, ello es lo que conforma la pedagogía. Al respecto Hoyos Medina señala:

«A diferencia de los objetos de las ciencias de la naturaleza, el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado y no es commensurable en la idea formalista de lo absoluto y lo universal» (Hoyos:247)

Por ende, la Pedagogía, no puede haber emergido de una reflexión, teorización o interpretación alejada del fenómeno educativo, de la docencia con los niños / as y jóvenes, sino se ha construido y se continúa construyendo generación tras generación y día a día en la docencia que las Educadoras y Profesoras realizan con sus alumnos y alumnas. En suma, una ciencia y un arte respecto de la enseñanza y el aprendizaje con/de los niños / as y jóvenes.

Permítanme continuar este punto con la cita textual de un trozo de entrevista que realicé a una Maestra de Educación Infantil:

«Para trabajar con niños / as, siempre se debe estar atenta a lo que está sucediendo con ellos, ir tomando lo que los niños dicen y lo transformo en actividad. Porque no saco nada con hablar, hablar y hablar, porque el niño no me entiende. Por eso te digo que yo a veces tengo planificado juegos de patio, y terminamos haciendo algo nada que ver porque la motivación es de ellos, el que tiene la última palabra, en definitiva, son ellos, y cada una de las actividades que cada niño en particular inicia. Hago permanentemente reflexio-

nes personales, he tenido pocas oportunidades de reflexionar en conjunto. En general, el trabajo impide hacerlo. Generalmente todo el mundo reflexiona por su cuenta, en forma espontánea, y le plantea su reflexión a otro, y ella a uno. Lo que yo hago, es producto de mi experiencia. La Universidad, da las cosas básicas, y para adelante como te vayan resultando las cosas. De hecho, si uno aplica las actividades tal cual se planifican, jamás se daría una relación rica entre el niño y tú, jamás. Mi forma de trabajo, es producto especialmente de la experiencia»(Educadora)

En el habla de una educadora cualquiera como las miles que hay en América Latina, queda en evidencia las características de esta Pedagogía.

- Esta Educadora cuenta con una formación Profesional, cinco años de estudio en la Universidad, asignaturas del ámbito de lo pedagógico y también otras que le aportan para convertirse en profesionales ilustrados.
- Desde sus interpretaciones (una teoría) de ese conocimiento teórico y de elementos diagnóstico respecto de la experiencia con los niños / as a su cargo ha diseñado currículum.
- En el contexto de ese currículum interpretado, ha planificado actividades semanales y diarias para realizar con los niños y niñas.
- Sin embargo, todas esas planificaciones e interpretaciones transmitidas y elaboradas por ella misma, la teoría, quedan detenidas en la con-vivencia con los niños y las niñas. En el estar con el otro, se está en la creación, surgiendo nuevas actividades o modos de realización de ellas imprevisibles y también una nueva teoría enriquecida en esa con-vivencia.

Ésta Pedagogía -porque existen otras- tiene como centro a los niños y niñas que la educadora debe educar. No son las prescripciones, un deber ser o las teorías presentadas en los libros lo que guía a la docente para hacer su docencia. No son las distinciones acerca de una ciencia o un oficio. En esta educación, la Maestra, al tener al niño como centro de preocupación durante su desempeño profesional cotidiano, posibilita que se pongan en movimiento Principios como los de «Interés», «Jugar», Individualizar» y

otros que conforman las notas en blanco y negro del pentagrama de su profesión que exige oficio.

La formación en la Universidad, los perfeccionamientos, la teoría han aportado a esta construcción. Sin embargo, lo distintivo de la profesión es el desempeñarse cotidianamente con los niños / as y jóvenes en determinados principios y modos que siempre tienen al niño como centro.

Esta centralidad del niño o la niña en la educación surge del escuchar y observar. Solamente la atenta Maestra que observó y escuchó a la niña que tosía durante la siesta, o aquella que observó a tres niños bailando sin música, pudieron desempeñarse en los principios de la Integralidad y del Interés; procediendo a poner una almohada bajo la cabeza de la niña, y a iniciar una actividad musical con cantos y música.

El escuchar y el observar a los niños y a las niñas para comprenderlos en su completitud, es la clave de esta Pedagogía. Ningún libro, ninguna norma, teoría, programa o material didáctico, pueden reemplazar a la docente que está permanentemente preocupada por sus alumnos y por cada uno de ellos en particular; escuchándolos y observándolos. Las disposiciones básicas para el arte de educar son esas: escucharlos y observarlos. Ellas son tan determinantes para la existencia de la pedagogía, como lo es el disponer de dedos o pulmones para ejecutar las percusiones o los vientos.

Una Pedagogía construida del modo descrito, se desenvuelve en el modo de los «sentidos a la mano». No fue el autor X o Y ni la supervisora R o Z los que señalaron qué hacer y como hacerlo, sino fue la teoría construida en-el-mundo más amplio de la Educación concreta, probada y reflexionada en un determinado Jardín, Escuela o Colegio.

Con el fin de aclarar este argumento, se utilizará como ejemplo una actividad educativa de la Educación Infantil, la de baño, porque es la que provoca mayor perplejidad en observadores de esta educación desde profesionales provenientes de otras profesiones. De hecho, es una actividad enjuiciada negativamente por quienes investigan o se dicen «especialistas» en el campo.

Las actividades de baño y los modos en que se desenvuelve; no son azarosas, tampoco es la flojera de la Maestra lo que la lleva a realizar un sinnúmero de ocupaciones de baño en el Nivel Sala Cuna y Medio. Es la bús-

queda de la autonomía en el niño al realizar estas actividades, porque él es feliz al lograr controlar esfínteres y lavar sus manos por sí mismo. Pero también es la comprensión de la madre -por parte de la educadora- lo que llena de sentidos esta ocupación: Fanos en la Cintura» o "Hablar Gritando», en donde el centro del desempeño profesional de la docente no es el niño o la niña, sino actividades o acciones que ha sido decidida en modos, espacios y tiempos prescritos por la docente. Esas actividades se realizan a pesar que los niños se paran, pelean, no realizan la actividad propuesta y que la docente, al no escucharlos, ni observarlos, busca imponer a toda costa. Allí no hay arte. Ninguna nota surge de ningún pentagrama. Sólo la cacofonía de los gritos de la Maestra y de los pequeños. En ese momento, los niños no son el centro, sino el pretexto, o el material, o el espacio, o un tiempo que están decididos inflexiblemente de antemano.

Al observar y escuchar debemos agregar la necesaria la comprensión de los niños, de cada niño particular, de las madres, de ella misma, del mundo de todos ellos y también de cada ocupación y preocupación. La centralidad del niño/ a de la que hemos hablado, se explica en la comprensión.

Una docencia que es Arte para todos los que co-existen en ella (podríamos denominarla de cualidad) requiere que la educadora haya comprendido que el niño está afectado por el tiempo que ha asistido a la Escuela, por su experiencia en ésta y en su vida familiar, por los procesos que debe vivir, por el mayor o menor conocimiento de las tareas y materiales con los cuales estas se realizan, por su estado físico, por sus intereses, por sus necesidades y por los gustos o disgustos personales.

A pesar que las teorías, las normas, los programas de estudio, etc. señalan orientaciones acerca de características de los niños / as o jóvenes según su edad, etapa del desarrollo, curso, tipo de actividades a realizar y materiales a ocupar, ello no es suficiente para una docencia de cualidad. En la pedagogía se han ido sedimentando conocimientos que consideran que, al ser la educación un fenómeno intrínsecamente humano, solamente si la educación se desenvuelve en el modo de la comprensión, podrá tener sentido para cada uno de los que participan de ella.

Su contrario, la incompreensión, refiere a una docencia que se sustenta en el no haber comprendido que el niño y la niña, son seres humanos, por ende no son sólo manos a estimular para luego escribir mejor, o estómagos

que alimentar para salir de la desnutrición. La niña también está afectada por el niño que lo molesta, o por el que es su amigo, por la tos que no lo deja escuchar bien, por el papá que en el día de ayer lo retó y no pudo dormir, porque cambió de Profesora y echa de menos a su Maestra Susana.

A la observación, la escucha y la comprensión del niño en su presente, se debe sumar una tercera disposición básica; la docente debe haber comprendido proyectivamente el futuro de estos niños, en los diversos mundos en los cuales su cotidianidad se desenvolverá. Así por ejemplo, es desde la comprensión del ingreso futuro del niño/ a la Educación Secundaria que la docente incluirá en su desempeño profesional cotidiano actividades que permitirán a los niños lograr determinados conocimientos y hábitos escolares. En este caso, se trata de «prevenir aprendiendo».

Para lograr esta tercera característica, la educadora debe ponerse en el lugar del otro. Ello, es extremadamente complejo, exige haber escuchado y observado tanto, haber comprendido tanto a ese otro en su mundo, a pesar de ser tan distinto; que desde esa comprensión pueda pre-ver, ver, antes que suceda.

Una cuarta disposición básica implica trabajar con las madres y los padres. La educadora debe haber comprendido a cada madre, padre, abuela, en sus temores, en su necesidad de estar informada, en sus expectativas ¿cómo le va?, ¿Tiene amigos?, ¿Con quien se junta?, ¿Qué actividades ha realizado y para qué le sirve?

Esta cuarta disposición implica también la comprensión de la madre (a veces también del padre) en sus actividades y preocupaciones como mujer, madre y esposa. Por ejemplo, comprenderla en la necesidad que ésta tiene de que su hijo aprenda mucho y bien para que pueda continuar estudiando, para que mantenga la beca, "para que sea más que nosotros".

Solamente la atenta educadora que escuchó, que observó y que cuando la madre llegó llorando le puso su hombro, o que en reemplazo de la reunión prescrita invitó a tomar una taza de té y generó las condiciones para que se conversara, o que en la calle saludó a la madre y caminó conversando con ella sobre su hija, ha logrado desempeñarse profesionalmente con sentidos a la mano; para ella y la madre.

Una pedagogía con sentidos a la mano, también exige que la educadora se haya comprendido a sí misma. Aquellas opciones centrales de su vida, sus gustos, sus modos de desempeñarse profesionalmente. Por ejemplo, la docente que amaba la literatura, enseñaba a los niños / as a escribir cuentos y aquella ecológica, enseñaba permanentemente respeto mutuo, reconciliación, amor por las plantas y, la que admiraba la música, enseñaba a escucharla y a bailarla permanentemente.

La Pedagogía antes descrita en los modos de la comprensión de los niños y las madres, implica reconocer al otro como distinto comprendiéndolo. Ahora la exigencia refiere a reconocerse a sí misma comprendiéndose.

Nuevamente este modo de la comprensión nos habla de lo humano que es la educación, por ende, mucho más compleja y rica que aquello que la Universidad, el Perfeccionamiento, las teorías y las normas sobre Educación Primaria, Parvularia o Secundaria logran enseñar, mostrar u orientar.

Solamente la comprensión de todos aquellos que son parte del mundo de la institución educativa, de la escuela y de las actividades y preocupaciones que se desenvuelven en la cotidianidad del desempeño profesional, ha permitido que las docentes tengan un habla a la que le brotan sentidos. Aquello que las educadoras dicen respecto de cada niño o niña, de cada actividad y material didáctico, de cada curso; refiere a comprensiones muy precisas, imposibles de ser conocidas por quienes no han comprendido. ¿Que Programa Educativo?, ¿Qué Supervisora?, ¿Qué norma técnica, podría señalar qué hacer y cómo hacerlo?

Y finalmente, esta comprensión exige dejarse afectar; primeramente por el niño en su presente y en su futuro, y aún más, por un niño/ a que con-vive en una familia, en una comunidad. Desde él o ella, dejarse afectar también por el bagaje de actividades, contenidos, materiales y preocupaciones que la educadora conoce y puede utilizar. Solamente este modo de afectación hace comprensible a cada niño/ a, a cada madre, a cada padre, en lo que necesita, lo que le interesa, lo que le gusta. Solamente ese modo de afectación y comprensión permite tener la visión para proponerle o entregarle a través de la educación lo que es más adecuado y por ende, con sentido para el niño, la madre-padre y la docente. El sentido «a la mano», se conforma cuando la docente está permanentemente afectada por el niño/ a, por la madre-padre y ella misma.

En suma, en el acto educativo, al hacer pedagogía las interpretaciones acerca de como se enseña, cuando aprende más el niño, a que edad debe aprenderlo no es útil, queda en el trasfondo de este fenómeno que se produce en la relación entre personas de distintas edades y nombres. ¿Cómo recoger la riqueza de los aportes de la pedagogía que es así como se desenvuelve?

4. La Pedagogía como Ciencia: aportes de la Investigación y la de Evaluación Pedagógica.

La premisa de la que se partió en el punto anterior era que el campo específico de lo pedagógico alude a lo que hemos llamado la convivencia en el enseñar y el aprender; que cada acto o actividad pedagógica es única e irrepetible; que requiere del conocimiento -y del entrenamiento- previo en/ de diversos contenidos; pero que en el momento mismo de la convivencia en el enseñar y el aprender, lo que permite un despliegue efectivo y completo del arte de la enseñanza son un conjunto de disposiciones básicas como observación, escucha, comprensión, comprensión proyectiva, comprensión de los otros y comprensión de sí mismo.

Como resultado de la puesta en escena de todo lo anterior, se tiene un convivencia en el enseñar y el aprender plena, llena de sentidos, rica en emociones, expansora de lenguajes. Tales situaciones de convivencia pedagógica son las que producen aprendizajes imperecederos.

La evaluación o la investigación pedagógica hará el camino exactamente opuesto a la que se realiza en la dimensión artística de la pedagogía. Así, si en la dimensión artística de la pedagogía se parte de considerar a los seres humanos en su integralidad y en tanto tales solamente se los hace inteligibles especialmente desde la Filosofía; y si además, lo que hemos llamado "convivencia en el enseñar y en el aprender plena de sentidos y forjadora de aprendizajes imperecederos" se logra cuando el educador pone en juego ciertas disposiciones básicas de su Ser, la dimensión científica de la pedagogía tendrá otros puntos de partida, tomará otros caminos y -al contrario del Arte que es lúdico y holístico- la dimensión científica se comportará de modo "no-lúdico", riguroso y sistemático.

Así, su punto de partida no será la Filosofía, sino su opuesto, la observación empírica. No será inductiva, sino deductiva. Esto es, su punto

de partida será lo particular, la realidad reducida a tajadas, a átomos: se hablará de categorías y subcategorías de conductas observables y de actividades o acciones realizadas por las educadoras y se irán estableciendo relaciones entre conductas y acciones. Tanto mejor si las relaciones entre conducta observable en el educando y acciones de las educadoras se pueden medir, estableciendo su varianza, su variabilidad, su correlación en un mundo determinístico, supuestamente objetivo y objetivable con grados de confiabilidad perfectamente especificados. Sus resultados o conclusiones serán mejores modos o modelos de hacer las cosas y se esperará que tales mejores modos o modelos sean transferibles mediante procesos de comunicación perfectamente controlados.

Empero, finalmente y después de todo, habrá un punto arquimédico, *una zona áurea en donde se encuentran las dimensiones artísticas y científicas de la Pedagogía*. Ese lugar en donde se encuentren las dimensiones científicas y las artísticas es el resultado adicional y siempre esperado de todo procesos de formación inicial o continua. Es la esperanza -a veces explícita- de que mediante esos procesos se logrará constituir las disposiciones básicas entre aquéllas educadoras que no las tienen, o potenciarlas en aquéllas que las tienen en menor medida. De este modo, aunque se parta y se camine por los intrincados caminos de lo científico, el punto de llegada es, otra vez el Ser. Al fin y al cabo estamos hablando de Pedagogía, y su campo es el de la educación.

II. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Para reflexionar respecto de la formación de Maestras/ os, vale remontarse a la formación de las y los educadores desde una perspectiva histórica, centrándonos en la cultura occidental.

Abordar brevemente siglos de la educación no sólo es una tarea compleja, sino que también imposible, en la medida que son años y años de procesos, acciones e ideas, por ello, nos centraremos especialmente en la generación de la Pedagogía como un campo del saber específico y colateralmente a la emergencia de la profesión docente como tal. Ello conlleva a referirnos a las críticas y discusiones que se generan respecto de la educación de la época, que algunos denominan medieval, otros tradicional, con-

servadora, etc. y las propuestas que emergen de modo contestatario a aquello que es enjuiciado negativamente.

Para iniciar esta idea, se debe señalar que la educación, entendida como transmisión de aquello que las generaciones previas han creado, ha existido siempre, basta recordar a nuestros más primitivos antepasados como enseñaban a sus hijos el oficio de la caza, a sus hijas el de la crianza. Sin embargo, la Pedagogía como Ciencia no estaba constituida, su objeto de estudio no estaba delimitado, no existía un marco teórico, ni una práctica sistematizada, no existían instituciones ni profesiones especializadas. Era en la familia, en el grupo social al cual se pertenecía donde se aprendía y en el caso de las clases altas se contrataba a personas que manejaban la lectura, la escritura, otro idioma, para que ejerciera la función; estos "ayos", intuitivamente, enseñaban.

Los avances sociales, culturales y políticos, llevan a que paulatinamente la educación se vaya construyendo como un saber especializado -aunque no necesariamente reconocido como tal-, que aunque mantiene el propósito de transmitir las creaciones propias de un grupo social, así como los modos de interacción entre las personas, los contenidos a transmitir y los modos de hacerlo se van especializando

Hechos como el debilitamiento del poder pontificio, las guerras nacionales que inauguran un nuevo espacio para la política relegando a la religión a un segundo plano, los grandes descubrimientos marítimos que crean nuevas comunicaciones y el conocimiento de civilizaciones con otras culturas que desafían a las conocidas, la invención de la imprenta que favorece la circulación de las ideas, la expulsión de los griegos de Constantinopla que se trasladan con sus conocimientos y bibliotecas, el apoyo a artistas e intelectuales por parte de Papas y soberanos, posibilita un nuevo impulso al *campo del enseñar y el aprender que se había ido construyendo*.

Si bien una educación en el estilo descrito se mantiene, una serie de hechos inician el período denominado "Educación Moderna", que marca un hito en la constitución de esta nueva Ciencia. En esta etapa, si bien pervive la educación del pasado, se caracteriza también por existir personas y grupos que surgiendo en distintos países, con formaciones y propósitos diversos, disienten respecto de aquello que se hacía en la educación en ese momento.

Este movimiento pedagógico, si es que podemos denominarlo así, en la medida que es inorgánico, sin un liderazgo único o reconocido socialmente conlleva críticas y propuestas que en ningún caso son homogéneas, sus énfasis son diversos, sin embargo existen elementos comunes.

Por una parte la educación del momento, es considerada superficial y tosca dado que se centraba en la memorización de contenidos, en el uso de manuales escolásticos en latín, se aprendían comentarios acerca de comentarios sobre textos escritos por otros y diversas noticias pseudo científicas. A su vez, es una educación, para la cual la niña o el niño no es mas que un adulto en un cuerpo pequeño. Para ejemplificarlo, observemos reflexiones de Ferriere:

" El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar: se le hace trabajar; quiere que su actividad sirva para algo: se hace de modo que su actividad no tenga fin alguno; quiere moverse: Se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con las ideas; quiere servirse de sus manos: no se pone en juego más que su cerebro; quiere hablar: se le impone el silencio; quiere razonar: se le hace memorizar; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera seguir su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libremente: se le enseña a obedecer pasivamente. "Simul ac cadáver"⁶

Como se puede observar, la crítica ejemplificada refiere a lo qué se enseña, al cómo se enseña, quién enseña y el tipo de concepción de niño o niña desde el cual se construye la educación. Esta reflexión y análisis, empieza a darse en forma sostenida ya desde alrededor del 1400 en Europa, y en general contribuyen a ella personas que tienen la experiencia de enseñar y que desde ella descubren su inadecuación, elaborando propuestas y sistematizando lo aprendido.

En suma, desde estas críticas empiezan a surgir propuestas, individuales, muchas veces acotadas a experiencias únicas, generadas y desarrolladas por la misma persona y que a menudo, ni en esa ni en nuestra época trascendieron más allá del lugar en el que ocurrió, por ejemplo:

⁶ Ferriere, A. D. 1924. Transformemos la Escuela Lineamiento a los padres y a las autoridades. Imprenta Clarasó. Barcelona. España. Pág: 16

- La creación en Italia, en Mantova de una escuela con el nombre de Casa Giocosa (casa alegre) Obsérvese como con el nombre se trata de transmitir la idea de una escuela donde se disfruta y que a la vez se diferencia sustancialmente de las escuelas medievales. Y en la cual se propugna que la enseñanza debe ser gradual, debe corresponder al desarrollo del educando y transcurrir en un ambiente de alegría y satisfacción.
- La creación del College de France, en dicho país, donde se estudian lenguas clásicas, derecho matemáticas, filosofía, medicina, hebreo y se escribe un texto de pedagogía que resume una nueva tendencia " L'education du prince"⁷.
- Grandes aportes hechos a la didáctica en Inglaterra, a partir de la observación naturalística del desarrollo de los educandos que permitió también construir una propuesta de enseñanza que consideraba las necesidades e intereses de los educandos y, que abogaba por la educación de la mujer

Un ejemplo claro de los dos aspectos señalados: crítica y propuesta lo encontramos en la novela Gargantúa y Pantagruel⁸. Gargantúa, hijo de dos gigantes, mostraba desde niño una gran disposición por aprender, sus padres contratan a dos educadores que le enseñan durante 20 años; el niño, y luego el joven va perdiendo sus capacidades iniciales. El padre comenta con un amigo su preocupación, el cual le habla de otro tipo de educación concretada en un pajecillo de su corte inteligente y creativo, a partir de ello se contrata a este maestro que inicia la educación de Gargantúa a quien le enseña a través del juego, en contacto con la naturaleza la botánica, y la astronomía observando los astros; le incluye lo que hoy podríamos llamar gimnasia y deportes, lo lleva a viajar y le enseña en todo momento.

Posteriormente, las reflexiones de la época, se pueden ver representadas en la obra de Montaigne⁹, tres de ella, referidas explícitamente a la educación¹⁰ en la cual critica a aquella de tipo libresca y memorística y a la

⁷ Budé, Guillermo(1467-1540)

⁸ Rabelais, Francisco(1483-1555)

⁹ Montaigne, Miguel de (1533-1592)

¹⁰ La pedantería, Instrucción de los Niños y los Afectos de los padres para con sus hijos

vez propone una enseñanza centrada en el aprender a través de la experiencia, usando la capacidad espontánea y activa de los niños. En su obra se observa con claridad una concepción de alumno como sujeto activo de su aprendizaje, *con interés espontáneo por aprender y con la capacidad para hacerlo* y una educación que debe apoyarse en la empiria para enseñar.

El proceso de Reforma en Europa da gran impulso a la educación. La creencia que el cristiano debía interpretar por sí mismo la verdad revelada, sin el concurso de personas o instituciones, hace que la educación se ponga al servicio de esta acción. Es en ese contexto que se explica que Lutero¹¹, valore la educación como un bien al cual todos deben acceder, exigiendo al poder político generar más escuelas, planteando cambios respecto de lo que se enseña, entre ellos, la formación religiosa en la lengua original (recordemos que escribe dos catecismos en alemán) y que muestre la importancia de formar buenos docentes. Calvino por su parte, no sólo hace propuestas educativas, sino que también crea numerosas escuelas primarias en su país y funda un colegio universitario, en el cual además de la formación religiosa tiene un fuerte énfasis en aquella de tipo pedagógico. Una educación efectiva y buenos docentes eran absolutamente necesarios para vivir una fe que necesitaba de la lectura de la Biblia y de sus interpretaciones.

La importancia asignada a una educación para todos, sin importar clase o sexo de parte de Lutero y Calvino, hace que este principio de obligatoriedad de la enseñanza sea asumido paulatinamente por todos aquellos países protestantes; es el caso de Suiza, Escocia, Inglaterra, Holanda, EEUU.

La importancia dada por los reformadores a la educación, su rápida expansión y la efectividad de lo que hacían lleva a la Iglesia Católica a reaccionar, creándose congregaciones especializadas en educar, generando lo que hoy podríamos denominar un currículum, y especializando a los docentes.

Con Kepler, Galileo, Descartes y otros científicos del Renacimiento, la preocupación por la ciencia, por explicarse los fenómenos desde ella, y no a través de la fe, afectan fuertemente a la educación. Si bien la Reforma y Contrarreforma había llevado a depurar a aquello que se hacía en educación, se habían integrado otras materias, el latín se había cambiado por la

¹¹ Lutero, (1483-1546)

Lengua Materna en aquellos países influidos por Lutero y Calvino, la educación continuaba siendo memorística y verbalística. La astronomía se enseñaba con palabras, la botánica con dibujos y muchos de los fenómenos aún se explicaban desde la Teología. La influencia sobre la educación del desarrollo científico del siglo XVII la tensiona irremediablemente

Es en ese contexto donde la figura de Comenius¹², aparece y genera un cambio sustancial en lo que la educación había sido hasta ese momento. En su obra¹³ y en su acción, además de criticarla, sistematiza reflexiones y acciones del pasado y avanza respecto de ideas que circulaban en Europa sobre este ámbito del saber, planteando una nueva pedagogía, sustentada teóricamente, respecto de la cual desarrolla una didáctica. En palabras de Piaget:

*"Al escribir su Didáctica Magna, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas"*¹⁴

Detrás de su propuesta de educación, al igual que en todo planteamiento actualmente en boga, existe una determinada concepción de persona de sociedad, de los fines de la educación y de los modos de cómo desenvolverla, lo cual explicita en su obra.

Teniendo el ser humano desde su nacimiento capacidades, el rol de la educación, es hacer que éstas se desarrollen, aprendan aquello que hace al ser humano, humano. Por ello, la educación debe ser para toda persona; ricos y pobres, hombre y mujeres, niños y jóvenes. Nótese, que Comenius, no sólo hace explícita una visión de persona y de educación sino que también plantea un profundo cambio respecto de quienes deben tener acceso a ella, integrando a los pobres y a las mujeres, grupos que a esa época no participaban.

Desde este autor, la educación ha de empezar en la más tierna edad, primero, porque tal como se ha afirmado, el ser humano tiene desde siempre y en sí la capacidad, el interés y la posibilidad de aprender y entre otras,

¹² Comenius, Juan Amos (1592-1670)

¹³ Comenius escribió innumerables libros, al conmemorar la UNESCO en 1970 los 300 años de su muerte, se señala que escribió 300 obras, de las cuales sólo se han encontrado un décimo de ella

¹⁴ Piaget, Jean en: Comenius, Amos. 1982. Didáctica Magana. Editorial Porrúa. Pág.:

porque "la condición de todo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma" y mientras más años se tiene implica mayor esfuerzo. Es en el contexto de reflexiones como ésta que se sustenta el inicio de la educación de los menores de 6 años.

Pero a la vez, si bien la educación corresponde primeramente a los padres, según lo que denomina un orden natural, no es menos cierto, que este mismo orden ha demostrado que:

*"Cuando se necesita harina, busca al molinero; si carne, al carnicero; si vestido, al sastre; calzados, al zapatero, y si construcciones, tabiques, herrajes, etc., al carpintero, albañil, herrero, etc. Esto es, que es muy útil la reducción del trabajo cuando cada uno hace una sólo cosa sin distraerse en otras; y de este modo cada cual puede servir a muchos y muchos a cada uno"*¹⁵

En éste párrafo, como en muchos otros posibles de encontrar en la obra de Comenius, se fundamenta la necesidad de especialistas en la tarea de educar, ello inaugura la profesión docente como especialidad para desempeñar la tarea de educar. Además, los padres no siempre tienen el tiempo y por ello necesitan de alguien que realice la tarea de educar y porque al estar los educandos reunidos en un mismo lugar, donde todos aprenden de los mismo, el ejemplo, el interés de los unos ayudará al aprendizaje de los otros.

La escuela que propone Comenius, es aquella,

- En la cual pueda aprender toda la juventud
- En todo aquello que haga a la persona sabia, proba y santa
- Una preparación para la vida antes que empiece la edad adulta
- Con una metodología que conduzca el aprendizaje: suave, leve y naturalmente, sin coacción.
- Que el conocimiento sea verdadero y sólido, quien aprende debe usar su propia razón, penetrar en lo profundo de las ideas y conocer desde allí su sentido y uso.

¹⁵ Comenius, Juan A. Op cit. Pág: 28

- Que la enseñanza sea extremadamente fácil y no implique fatiga ni para el alumno ni para el docente.

El método natural o de orden que plantea, hace que el Maestro se canse menos y que el niño o niña aprenda fácilmente, en la medida que aprovecha lo que naturalmente está dado en el alumno, su interés por aprender, su actividad como forma de aprender, el aprender con un sentido que implica una preparación para la vida, entre otros. En ese contexto, la tarea del educador no hace más que aprovechar lo dado, implicando menor esfuerzo para él, contribuye también en su tarea, el modelo que unos toman de los otros, el que sea un grupo de jóvenes que está en la misma actividad, facilitando el aprendizaje.

Respecto de los niños/ as y sus modos de aprender en su obra muestra aquello que hoy llamamos la diversidad, "*los agudos, ávidos y dúctiles*", "*los lentos aunque complacientes*", "*los bruscos y tozudos*",, sin embargo, si bien a todos se enseña lo mismo, para cada cual existe y plantea una forma de enseñar y propone, en palabras de hoy una metodología para la inclusión.

A las ideas y propuestas de Comenius se suman posteriormente aquellas de Rousseau¹⁶, que influyen fuertemente la pedagogía moderna.

La persona es concebida como alguien que emerge perfecto de manos del autor de las cosas, y que degenera en las manos de los hombres. *El ser humano no sólo degenera a los de su mismo especie, sino también a la tierra, el aire, las plantas, los animales.*

La naturaleza para Rousseau es la vida originaria, tal como surge, sin habersele aplicado convención social alguna y el ser humano natural posee tres características esenciales:

- amor a sí mismo (egoísmo) y por los otros(altruismo)
- la razón que se articula armoniosamente con los sentimientos
- la libertad

¹⁶ Entre las obras pedagógicas de Rousseau podemos citar: "projet pour l'Education de M de Saint-Marie, Narcise, Carta D'Alambert, Nueva Eloisa, Contrato Social y El Emilio, que sintetiza las ideas trabajadas anteriormente y avanza en su teoría y propuesta.

Una educación pertinente a la naturaleza humana entonces es aquella que posibilita desarrollar equilibradamente el amor por sí mismo y por los otros, ejerciendo una libertad orientada por la razón y los sentimientos que le permitirán lograr la felicidad.

En este marco, el conocimiento del alumno de su naturaleza, es crucial, por ello debe estar sustentada en el conocimiento de las leyes o principios que dan cuenta del desarrollo de los niños y niñas. Estos principios podrían explicitarse en los siguientes términos:

- La naturaleza ha fijado las etapas del desarrollo corporal y psicológico del alumno/ a
- La ejercitación adecuada de aquello que conlleva cada etapa del desarrollo posibilita que emerjan las posteriores etapas con sus correspondientes funciones.
- Las actividades adecuadas son aquellas que satisfacen el interés del educando.
- Cada persona es única, cada uno difiere del otro tanto en lo físico, como en lo emocional y lo racional.

La Pedagogía de Rousseau puede calificarse de paidocéntrica, en la medida que el proceso educativo se construye a partir de las peculiaridades de los niños/ as, jóvenes y por ello, en ningún caso se debe forzar esa naturaleza tratando que aprenda como lo haría un adulto. Educar debe ser gradual, cada edad tiene necesidades e intereses distintos y la educación debe adecuarse, a esas características. La educación se inicia con el nacimiento, entregándole la familia primero lo que necesita, luego cuando comienza a caminar empieza una nueva etapa y así consecutivamente.

Ideas como las de los autores señalados, unido al desarrollo científico y a la emergencia de otras Ciencias Sociales, más el incremento de escuelas y de escolares de diversos grupos sociales, las ideas de la Revolución Francesa que hace explícita la igualdad, la necesidad social de educar y ser educado, entre muchos otros fenómenos de la época, unido al problema de enseñar a niñas y niños diversos (clase, salud, edad, sexo, desarrollo intelectual, etc) respecto de los cuales los métodos tradicionales no eran útiles, hace que desde el 1800, pedagogos como Pestalozzi, Agazzi, Decroly,

Froebel, entre otros -también llamados Precursores de la Educación Moderna- avancen en una teoría educativa y una didáctica que permita satisfacer al menos tres grandes propósitos:

- Por una parte, la necesidad de una educación para todos, en cuyo proceso se lograran aprender ciertos mínimos considerados imprescindibles,
- Centrar esta educación en los niños, niñas y jóvenes, de quienes sí bien hasta el momento se hablaba, la educación tradicional no era respuesta a sus características, procesos, necesidades e intereses, según había ido evidenciando a través de la experiencia y desde una educación que se había ido construyendo científicamente, en la medida que ya se contaba con métodos y algunas técnicas e instrumentos para hacerlo.
- Que esta educación utilice la empiria, el contacto con el contenido del aprendizaje, la búsqueda, el ensayo y el error como forma para de aprender. Pasando del aprendizaje superficial al que se referían los autores del pasado a un conocimiento profundo.

Un buen modo de profundizar y mostrar lo dicho es ejemplificarlo, por ejemplo con la descripción que se hace de la escuela en la cual se desempeñaba Ovidio Decroly¹⁷

"Comencemos por visitar la Escuela. He aquí un jardín; contiene una plaza para juegos, un montón de arena para los pequeñuelos, bloques de mortero en forma de pilotes, tableros, telas alquitranadas, en suma, todo lo que es preciso para jugar al Robinsón. Contiene también plantas y árboles, y se nos enseñan tres secciones: una de interés botánico, en la que se cultivan tanto como es posible, todas las especies de la región; otra de interés práctico, en la que se cultivan en común plantas alimenticias, textiles, etc.; En fin, la sección de jardines privados para cada niño, en los que reina la libertad individual, la fantasía, el orden o el desorden, según las capacidades de cada uno.

¹⁷ Ferriere, A.D. 1924. Transformemos la escuela. Editorial Clarasó. Barcelona. Pág: 95-97

Veamos la casa. Un salón a la entrada sirve de sala de gimnasia y de lugar de recreo en caso de lluvia; a continuación están los talleres: carpintería, sala de cartonaje, sala de modelado y de dibujo, cocina para el aprendizaje culinario así de los niños como de las niñas, hasta los doce años cuando menos se inician en los arcanos...de cosas sencillísimas que casi todos los hombres ignoramos. ¿Y las clases? Pregunto yo. Helas aquí, se me dice, y me enseñan las salas...de museos. Cuadros, gráficos, planos, documentos de toda clase: estoy en la sala del Tiempo; la clase de "Historia" que diríamos nosotros. A la inmediación, la misma abundancia de colecciones diversas, grandes cuadros rurales, mapas, ficheros para cartas postales...Ya lo habréis adivinado; en ésta, la sala del Espacio, en la que se estudia la geografía. Hay también la sala de la vida, verdadero Museo también, en que se encuentran los acuarios y los terrarios, con ejemplares vivos de las principales especies. No lejos de allí, la ala de la Medida, en la que se enseñan no solamente los espacios, sino también los pesos, las temperaturas, y una multitud de cosas y de seres Después se me ha enseñado, cerca de una caja, el gráfico de la curva de crecimiento de una camada de Conejillos de la India.

Observar, obrar y para observar mejor, después obrar para crear y construir, tal es la característica de estos escolares; pero esto no es todo, se aprende también a pensar. Hay una biblioteca muy bien dotada para los investigadores, para los discípulos que redactan monografías, preparan conferencias dedicadas a sus camaradas y se documentan para más amplios trabajos..."

Como ya se ha señalado, los diversos autores y autoras que aportan a la naciente Pedagogía, critican fuertemente la educación del momento y trabajan científicamente: reflexionando su práctica, generando propuestas a modo de hipótesis, confrontándolas o probándolas para reflexionar, mejorar y sistematizar lo aprendido. Estos Pedagogos, no se limitaron a aplicar ideas de otros, sino que las estudiaron, confrontaron, buscaron explicaciones, plantearon nuevas propuestas y así consecutivamente, construyendo un rico cuerpo teórico y didáctico, tal como lo habían empezado otros y entre ellos Comenius. Ello explica, la riqueza en la producción Pedagógica de la época.

Cada personaje en su país, e incluso muchos docentes hasta ahora anónimos, con énfasis diversos dependientes del tipo de formación que

poseían y del tipo de alumno o alumna con el cual trabajaban. Sin embargo, en todos ellos, es posible recuperar elementos comunes:

- 1° Se resalta a la infancia como una etapa distinta de la adultez, con características y necesidades propias.
- 2° Se muestra que esta infancia no es homogénea, sino que por el contrario, cada alumna y cada alumno es único (el denominado Principio de la Individualidad)
- 3° Se habla de una Pedagogía que debe ser científica, sustentada en la razón, en el conocimiento racional y generada desde esa búsqueda.
- 4° Se aboga por un método de enseñanza que debe sustentarse en las características de la infancia y por ello, se debe enseñar lúdicamente, en la medida que descubren que es un modo natural de aprendizaje
- 5° Además se debe enseñar a partir del Interés de los alumnos, así aprenderán fácilmente, sin un gran gasto de energía por parte de los profesores y no se requerirá de las diversas formas de disciplina autoritaria frente a la cual estos pedagogos eran fuertemente críticos.

Cada uno de los pedagogos de la época, aporta al desarrollo de esta Ciencia de la Educación; un tipo de infraestructura, de material didáctico, recursos pedagógicos, etc. Muchos de ellos usados hasta hoy en día, sin recordar muchas veces quien los creó en que contexto y con qué sentidos.

Recordemos por ejemplo los huertos y los pequeños zoológicos que Froebel empleaba para enseñar a los niños y a las niñas los fenómenos naturales; o los Museos Escolares de las hermanas Agazzi, donde miles de objetos que los niños recolectaban eran clasificados para innumerables usos; o el método de enseñanza de tres pasos de Decroly: observación, asociación, expresión o; los pequeños muebles que hasta hoy se usan en los Jardines Infantiles creados por María Montessori o; el denominado Método de Proyecto creado por Dewey y continuado por Kilpatrick.

Es sobre la base de este desarrollo de la Pedagogía, a las reflexiones de la época, que se funda la educación Moderna, aquella que considera

al niño/ a sujeto de derechos. Sin embargo, a partir de estos fundamentos vale la pena preguntarse ¿ Cuánto se ha avanzado posteriormente? ¿Qué ideas pedagógicas nuevas se han introducido?, ¿ Qué se ha mejorado? E incluso ¿ ha habido posteriormente una revolución pedagógica como esta en los años posteriores?. Y la pregunta central:

¿Qué de la formación y de la acción de estos educadores permitió avances tan sustanciales como los señalados?

III. TRES CRITERIOS CENTRALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Una respuesta surge del análisis histórico. Cuando se hace se observa que: a la base de su teoría está la generación de conocimiento, la construcción científica, que da lugar a un saber específico cada vez más rico y todo ello en el contexto de una ética. Comenius, Froebel, Decroly, Montessori, entre otros, estaban en un permanente proceso de investigación, creación, validación y acción, para que a partir de lo investigado se iniciase nuevamente el ciclo de mejoramiento y construcción teórica de un saber específico.

A su vez, estos pedagogos/ as a partir de la observación y la reflexión habían adquirido una clara visión acerca de lo que eran los niños / as y jóvenes, cuales eran sus intereses y necesidades, cómo aprendían y cómo les gustaba más hacerlo. Este conocimiento les había llevado a un profundo respeto por ellos, incluso por los más pobres o discapacitados- no podemos olvidar que parte importante de su quehacer pedagógico lo desarrollaron con los excluidos de la época: las niñas, los pobres y los discapacitados-

Fue a partir de este trabajo científico que conjugaba investigación y didáctica que se fueron construyendo las reflexiones, el conocimiento que dan lugar a la Pedagogía Moderna. Estos educadores no eran aplicadores de aquello que otros creaban, que otros observaban y mejoraban; si no que eran ellos mismos los formuladores de teoría respecto de lo que era el niño, la Pedagogía y generaban lo que hoy llamaríamos un currículum, con su correspondiente visión del educando con criterios y principios pedagógicos, con metodologías y con recursos didácticos. En suma, eran profesionales de la educación y no técnicos de ella.

Posiblemente, el hecho que los docentes se alejasen de la investigación empírica, que su formación se centrara en lo que otros producían sin entregarles herramientas para investigar y desde allí construir conocimiento pedagógico, hizo que pasasen de creadores de una Pedagogía cada vez más rica, a consumidores y aplicadores de ideas y propuestas de otros. Y siendo aún más severos en el juicio, que se desprofesionalizara la función de Pedagogo. Por otra parte, el formarse centralmente desde las interpretaciones, acerca de las interpretaciones que otros hacían respecto del saber pedagógico específico, hizo que se alejasen de su calidad de expertos en la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Es el contexto de este análisis y en el marco de la construcción del currículum de formación de las educadoras/ es y Licenciadas en Educación surge la pregunta ¿Cómo formar a las educadoras / es de hoy, para que sigan aportando al saber específico de este nivel?

Creemos que la formación actual del docente debe considerar al menos los siguientes tres grandes aspectos: profundización en el saber específico de la profesión, formación en una cultura indagativa y, en el contexto de una ética

1. Profundización en el saber específico de la Educación

Un reciente documento que explicita el perfil profesional de un Educadora/or¹⁸ señala que debe contar con una formación que le permita al menos:

"Preparación para la enseñanza: el educador / profesor sabrá cómo y podrá ser capaz de organizar el contenido en función del aprendizaje del educando, de tal manera que:

- *demuestre estar familiarizado con los aspectos relevantes del conocimiento y las experiencias previas de los educandos, sus necesidades, potencialidades y fortalezas,*
- *formule metas claras de aprendizaje, coherentes con el marco curricular nacional, que sean apropiadas para todos los educandos,*

¹⁸ CNAP. Comisión Técnica. 2004 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CARRERAS DE EDUCACIÓN

- *demuestre comprender los contenidos que enseña, identifique las relaciones entre el contenido aprendido, el que se está aprendiendo y el que se aprenderá;*
- *Cree o seleccione métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y material u otras fuentes de información que sean apropiadas para los educandos y que armonicen con las metas propuestas,*
- *Cree o seleccione estrategias de evaluación que sean apropiadas para los educandos y que armonicen con las metas propuestas.*

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos: el educador / profesor sabrá cómo y podrá organizar un ambiente de aprendizaje de tal manera que:

- *propicie un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en la interacción con sus educandos y de ellos entre sí,*
- *establezca relaciones empáticas con los educandos,*
- *dé a conocer expectativas de aprendizaje desafiantes para los educandos,*
- *establezca y mantenga normas consistentes y consensuadas de disciplina y procure que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.*

Enseñanza para el aprendizaje de los educandos. El educador / profesor sabrá cómo y podrá conducir las actividades de enseñanza de manera que:

- *las metas y procedimientos para el aprendizaje a usar por los educandos sean lo más claras posible,*
- *el contenido sea comprensible para los educandos,*
- *los educandos sean estimulados a ampliar su forma de pensar y actuar, más allá del conocimiento de hechos o datos,*
- *el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los edu-*

candos se verifique mediante procedimientos de retroalimentación o información que faciliten el aprendizaje,

- *utilice, efectivamente, el tiempo disponible para la enseñanza sea efectivamente utilizado*

Enseñanza para el aprendizaje de los educandos. El educador / profesor sabrá cómo y podrá conducir las actividades de enseñanza de manera que:

- *las metas y procedimientos para el aprendizaje a usar por los educandos sean lo más claras posible,*
- *el contenido sea comprensible para los educandos,*
- *los educandos sean estimulados a ampliar su forma de pensar y actuar, más allá del conocimiento de hechos o datos,*
- *el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los educandos se verifique mediante procedimientos de retroalimentación o información que faciliten el aprendizaje,*
- *utilice, efectivamente, el tiempo disponible para la enseñanza sea efectivamente utilizado*

Profesionalismo docente. El educador / profesor sabrá cómo y podrá:

- *evaluar el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje,*
- *autoevaluar su eficacia en el logro de resultados,*
- *demostrar interés por construir relaciones profesionales con colegas y participar en acciones conjuntas del establecimiento,*
- *asumir responsabilidades en la orientación de los educandos,*
- *comunicarse con los padres de familia o apoderados, además de otros agentes de la comunidad, respecto al aprendizaje de los educandos y*
- *demostrar que comprende las políticas nacionales de educación y cómo contribuye su establecimiento a esas políticas.”*

La manera cómo la Maestra realiza actividades como las planteadas en estos criterios técnicos y otras que hacen al perfil de un profesional de la educación en el día a día, constituye lo que llamaremos su desempeño profesional cotidiano. Este desempeño profesional cotidiano está sustentado en lo que denominaremos "el saber pedagógico" (Reveco:1995:280), construido por cada educadora o educador durante su formación de pregrado, en el contacto con diversas materias y docentes, durante los periodos de práctica de observación, de internado, en la relación con otros profesionales de la educación ya egresados, en la diaria convivencia en jardines infantiles, escuelas y colegios.

Este "saber pedagógico específico de la educación", esta conformado por "un conjunto de acciones, sentidos...y un habla que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la Escuela y en cada curso"¹⁹ Es a partir de ellos, que los docentes se desempeñan en los modos que han aprendido que debe hacerse; Muchas veces en forma innovadora, plena de sentidos y en otras, sin siquiera pensarlo. A pesar que este saber pedagógico generalmente no es explícito para los educadores, forma parte de sus convicciones más profundas, le da características propias al desempeño profesional de la docencia de este nivel, la distingue del quehacer educativo efectuado por los docentes de otros niveles y, finalmente, da a las/os Maestras /os identidad como profesionales de un determinado campo.

Por ejemplo los principios educativos en los cuales se sustenta la educación de los niños/as, el rol que debe tener la docente durante el trabajo pedagógico con estos, el concepto de enseñanza en el cual se funda la pedagogía de la educación de los escolares, entre otros.

La escasa explicitación y reflexión en torno de estas acciones, sentidos y habla, constitutivas de la educación de los niños y niñas, las hace muchas veces invisibles para los docentes o son consideradas naturales u obvias. Por ello, el saber pedagógico específico no se cuestiona y, por lo tanto, no se modifica, manteniéndose sin cambios en las fortalezas y debilidades que lo conforman.

De allí, entonces, surge la necesidad de una formación profesional que les permita profundizar, indagar sobre este saber específico, de tal

¹⁹ Reveco Ofelia: 1995 "La Cotidianeidad Profesional de la Educadora de Párvulos" UAHC. Tesis de Doctorado. Pág:26

forma de hacerlo explícito. El manejo de aspectos históricos, la relación entre educación y los proyectos de sociedad, el manejo de información sobre reformas e innovaciones, de teoría curricular y los currículum específicos para niños/as de diversas edades, para el trabajo con los adultos y con los niños y niñas diferentes, sumado al manejo de los diversos conocimientos disciplinarios que deben poner a disposición de niños/as y jóvenes (matemáticas, lengua, ciencias sociales, naturales, plástica, música, educación física y tecnológica) y de sus respectivas didácticas, deja a la futura profesional con un manejo del saber específico. Sin embargo ello no basta, sobre la base de las explicitaciones de este saber específico debe reflexionar, indagar, acerca de los siguientes aspectos:

- El modo de relacionarse del educador o educadora con los educandos, al momento de realizar sus actividades cotidianas.
- Los sentidos que sustenta sus actividades.
- El habla respecto de las acciones y sentidos.

La necesidad de manejar este saber específico queda en evidencia al analizar los resultados de los procesos educativos en América Latina, en la última evaluación realizada por UNESO, en el contexto del laboratorio de la calidad, señalándose:

"...Sin embargo, vale la pena notar que alumnos logran mejores resultados cuando tienen docentes que atribuyen los resultados a sus métodos pedagógicos. Esto sugiere que es conveniente estimular un cambio de mentalidad y una práctica profesional donde los docentes asuman una mayor cuota de responsabilidad en el efecto de su actividad. El efecto combinado de las atribuciones es muy poderoso. Los niños tienen resultados muy inferiores cuando van a escuelas cuyos docentes piensan que el éxito o el fracaso se debe a las condiciones del hogar. Por otra parte, aquellos niños que van a escuelas donde el resultado es atribuido a la habilidad de los estudiantes, y que además corresponde con las expectativas de desempeño de los docentes, tienen por este hecho, diferencia de 22 puntos²⁰."

²⁰ UNESCO. Laboratorio de Calidad. 2003. Pág:94

2. Formación en una Cultura Indagativa

El saber específico no tiene continuidad si en paralelo no se forma al futuro profesional en lo que denominaremos una cultura indagativa

Hablamos de una cultura indagativa para señalar la necesidad de fomentar en las/ os futuras/ os docentes una permanente curiosidad sobre el fenómeno educativo, sobre sus actores, desarrollando en ellos la capacidad para generar conocimiento científicamente sustentado, que de respuesta a las interrogantes fruto de esa curiosidad.

En esta definición estamos haciendo dos distinciones, por una parte hablamos de conocimiento científicamente sustentado, y, por otra, hablamos de cultura indagativa y no de formar investigadores; por esta razón entraré a explicitar ambas distinciones.

Hablamos de conocimiento científicamente sustentado para diferenciarlo del conocimiento cotidiano, aquel que las docentes producen día a día, que les permite operar en cada uno de los espacios en los cuales se mueven, que no necesita seguir intencionadamente los pasos del método científico y que no se propone ser difundido.

Por su parte, el conocimiento científicamente sustentado, obedece a un diseño de investigación, sigue los pasos del método científico, pretende aportar elementos para la resolución de un problema investigativo y pretende ser difundido en comunidades de pares. Al respecto Maturana y Varela señalan que se puede hablar de conocimiento científico si se cumple con las siguientes exigencias:

- *Que exista una descripción del o los fenómenos a explicar, de una manera aceptable para la comunidad de observadores;*
- *Que exista una proposición de un sistema conceptual capaz de generar el fenómeno a explicar, de una manera aceptable para la comunidad de observadores(hipótesis explicativas)*
- *Que a partir de las hipótesis explicativas se puedan deducir otros fenómenos no considerados explícitamente en su proposición así como la descripción de sus condiciones de observación en la comunidad de observadores;*

- *Que se hayan observado otros fenómenos deducidos de las hipótesis explicativas*²¹

Por tanto, al hablar de conocimiento científicamente sustentado estamos dejando abierta la puerta para reconocer que no existe un sólo modo de generarlo. Este conocimiento se puede producir a través de la investigación, el seguimiento, la evaluación, la sistematización y la innovación pedagógica.

La investigación la entendemos como un proceso que *"versa sobre un objeto reconocible y definido, de tal modo que también sea reconocible por los demás, que diga sobre ese objeto cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas, que tienen que ser útiles a los demás y debe suministrar los elementos necesarios para su seguimiento público"*²²

El seguimiento o monitoreo, puede entenderse como el examen permanente o periódico de una acción, emitiendo juicios valorativos respecto de ella con el propósito de potenciarla o introducir los cambios necesarios para que dicha acción se realice según los objetivos previstos. Al respecto Ernesto Franco señala: *"la evaluación debe distinguirse del seguimiento. Este, es el examen continuo o periódico que realiza la administración en todos sus niveles jerárquicos, de la manera que se está ejecutando una actividad. Con ello, se busca asegurar que la entrega de insumos, los calendarios de trabajo, los productos esperados, se conformen a metas establecidas y que otras acciones progresen según el plan trazado"*²³

Con respecto a la evaluación no existe un concepto de consenso, sin embargo para efectos de este tema, creemos que la siguiente conceptualización puede dar cuenta de lo que estamos entendiendo cuando hablamos de evaluar. *"Es la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para valorar la conceptualización y diseño, implementación y utilidad de los programas de intervención social"*²⁴

²¹ Maturana H; Varela, F.1988. El árbol del conocimiento . Pág.: 14

²² Eco, Humberto: 1989. Cómo se hace una Tesis. Editorial Gedissa. México. Pág.: 48-50

²³ Cohen, Ernesto y Franco Rolando, 1992: Evaluación de Proyectos Sociales. Editorial Siglo XXI. Bogotá. Colombia. Pág.: 77

²⁴ Rossi P.H., Freeman H: Evaluación, un Enfoque sistemático para Programas Sociales. Editorial Trillas. México. Pág.: 19-20

Este concepto, suficientemente abierto, da cuenta que no existiría un sólo tipo de evaluación; dependerá de sus propósitos, naturaleza, de quien la realiza, etc. Desde la perspectiva de los propósitos podemos hablar de evaluación de proceso o de resultados. Desde su naturaleza, plantearemos la evaluación descriptiva o aquella explicativa. Si la observamos desde quién la realiza, se podrá hablar de evaluación externa o interna. Además, en la medida que la evaluación es un tipo de investigación, tendremos tantos tipos de ella como tipos de diseños investigativos existen.

Con relación a la sistematización, tampoco existe un concepto único, dependiendo de sus objetivos. Algunos tipos de ellas buscan favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos. Otras se proponen que al interior de un equipo se comprenda y reflexione respecto de su trabajo. Y, un tercer tipo pretende adquirir o generar conocimiento desde la práctica.

En el contexto de la formulación de este currículum de formación, entenderemos la sistematización como un proceso que incluye la reflexión sobre la práctica y el ordenamiento de dichas reflexiones para enriquecer la práctica. Son las lecciones que podemos extraer desde el hacer, en un intento de dar cuenta de la integralidad de una experiencia finalizada o en proceso, poniendo en relación acciones y los lenguajes que emergen de ella, descubriendo el sentido y la coherencia en ese conjunto dinámico. Pero, siempre partiendo de los casos particulares y de los procesos específicos. Por ende, la sistematización asume la forma de una narración de la experiencia vivida. *"En lo fundamental podemos hablar de una narración explicativa de los diferentes momentos de un proceso desde la perspectiva de aquello que es esencial para el proyecto, los focos, entendidos como los sentidos esenciales de un proyecto"*²⁵

La innovación por su parte, implica una transformación, una propuesta diferente a las existentes, por ende, supone un Problema que no tiene respuesta o esta es parcial o insuficiente, a través de las formas existentes, un desequilibrio en lo que existe, cuya única solución se encuentra generando una propuesta pedagógica distinta. Recordemos a Comenius, este Educador observaba que los niños/ as no aprendían Ciencia y frente a

²⁵ Reveco Ofelia, Magendzo Salomón. 1994: "La Sistematización en el Proyecto Talleres de Integración Local a Nivel Nacional. Lectura N° 37. PIIE-MINEDUC. Pág.: 10

ese problema innova. Analicemos otro ejemplo, el análisis que sustenta el método creado por María Montessori, otra innovación:

En el marco de los argumentos explicitados creemos que es un criterio fundamental para formar Educadores, hacerlo en una cultura indagativa, entregando a través de una asignatura central, durante todo el proceso formativo; los conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas necesarias para dar respuesta a las preguntas resultantes de la indagación a través de los cinco modos señalados: investigación, seguimiento, evaluación, innovación pedagógica y sistematización; todas ellas aportadoras a la formación de las/os futuras docentes y a la vez potenciadoras del saber específico de la Educación: Parvularia, Especial, Primaria o Secundaria.

Este criterio no sólo permite formar a un profesional de la educación de los menores que se interroga respecto del fenómeno educativo, sino también a un docente que experimenta y genera innovaciones de tal forma de ofrecer respuestas teóricas y curriculares que enriquezcan aún más el saber específico de este nivel educativo.

Un Educador que genera conocimiento, aportando al saber específico de la educación Infantil, Primaria, Secundaria, es un profesional de la educación.

3. La Ética profesional de la Maestra, del Educador

Azevedo, respecto de la profesión docente señala: *"la profesión pedagógica se desarrolla dentro de la llamada clase de los intelectuales, de la que forman parte y en la cual se distingue de los otros grupos de esa categoría social. El grupo de los intelectuales que es una formación social fuera y por encima de las clases, como demostró Weber, se caracteriza por su función social, no sólo de producción, de crítica y de perfeccionamiento, sino también de organización, trasmisión y circulación de los bienes y valores espirituales que constituyen la herencia social de una sociedad o de una civilización determinadas"*.²⁶

social de una sociedad o de una civilización determinadas".²⁷

²⁶ De Azevedo, Fernando: 1969. *Sociología de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. México Pág: 137

²⁷ De Azevedo, Fernando: 1969. *Sociología de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. México Pág: 137

Cuando hablamos del criterio de profesionalización del futuro Educador, nos estamos refiriendo entonces a potenciar en él:

- Cultivo y ejercicio de las funciones intelectuales, respecto de la cultura general y especializada;
- Producir o crear la cultura de un pueblo;
- Juzgar o criticar dicha cultura;
- Ponerla a disposición de los alumnos / as para que la reflexionen.

En suma, la formación de Maestras/ os debe desarrollar en cada profesional capacidades para la creación de cultura, para criticar y adherir, para ponerla a disposición de las niñas y niños, y jóvenes. Por ende, la Educadora, no se limita a enseñar algo que otros u otras produjeron sino algo que es parte de él o de ella.

El criterio de profesionalizar en el saber específico entonces está intrínsecamente unido a su dominio, a la exigencia de generar conocimiento, a la responsabilidad con el educando y la sociedad y al compromiso con el conocimiento que se transmite.

Desde estos criterios, no podrá recibir el título de Educador el profesional que se acerca operativa o tecnocráticamente a la educación, quien no se interroga por la educación de los niños o el tipo de supervisión que se realiza o el tipo de currículo más pertinente para el trabajo con la familia, quien no es crítica acerca de la cultura imperante en nuestro país o no es capaz de generar conocimiento científicamente sustentado -nótese que estamos ahora en el campo de la ética

La claridad respecto del campo del saber en el cual los docentes se mueven: la Pedagogía, el manejo del saber específico de su profesión, por ende respecto del nivel en el cual deben trabajar, la generación de conocimiento como herramienta para seguir desarrollando el saber específico en particular y, aportando a la pedagogía en general, además de ser sustento y apoyo a procesos de innovación pedagógica son aspectos esenciales en la formación inicial de un buen educador.

Sin embargo, un profesional que se maneja en el saber específico de la profesión y ejerce la profesión en el contexto de una cultura indagativa

no basta, requiere regirse por una ética respecto de sí mismo, sus alumnos y de la sociedad en general. Ética que lo convoca a enseñar cada vez mejor, a estar en permanente actualización para lograrlo, a producir los cambios requeridos para que su acción mejore los aprendizajes y también la calidad de vida de sus alumnos / as y de la comunidad en la cual trabaja. Y también que se sienta responsable de aportar al campo general de lo pedagógico. Su responsabilidad no es sólo con el pequeño mundo de su curso, sino con aquel más amplio de la educación en general. Su obligación no se limita a enseñar una serie de contenidos culturales, sino debe también aportar a la formación de personas; apoyar a las comunidades en sus procesos y dar en la Escuela espacio para que las voces de los diversos actores que participan en el sector puedan expresarse y aportar también a mejorar la educación.

Así mismo, la responsabilidad social del educador/ a, se da en el contexto nacional y latinoamericano. Un profesional con ética no puede mantenerse ajeno a lo que sucede más allá de su aula, más aún cuando sabemos que:

- Alrededor de un tercio de la población de América Latina corresponde a menores de 14 años, y aproximadamente el 50% de ellos vive en condiciones de pobreza. El promedio actual de menores de 14 años es de 30.8%, sin embargo, Guatemala, Haití, Nicaragua, Paraguay y Bolivia tienen un porcentaje aproximadamente diez veces superior a dicho promedio. Así mismo, los porcentajes menores de población infantil los encontramos en Cuba y Uruguay, aproximadamente 8 puntos bajo el promedio. Estos altos porcentajes de población infantil, nos permite señalar que América Latina posee una de las pirámides poblacionales más jóvenes si lo comparamos, por ejemplo, con los países europeos, que tienen como promedio alrededor del 18%.²⁸
- La Tasa de mortalidad infantil es aún preocupante Este indicador se encuentra tradicionalmente asociado a los niveles de desarrollo material y de recursos humanos que los países poseen, así como

²⁸ Desde la perspectiva de la población proyectada, algunos países tendrán una sustancial disminución porcentual atribuible a los sistemas de planificación familiar, es el caso de Chile, Argentina, Brasil, Panamá y de menor intensidad en otros casos, atribuible a: la disminución de la mortalidad infantil, al incremento del embarazo de adolescentes, la baja escolaridad de una parte importante de la población que afecta negativamente los sistemas de planificación familiar, las pautas culturales, entre otros.

también a variables socioculturales relativas al cuidado de los niños, a la lactancia materna, a las pautas de crianza, entre otras. Si bien el promedio mundial es de 83 cada 1000 nacidos vivos, existen diferencias significativas entre continentes, regiones y países. Basta observar dos promedios extremos en América: Haití con una Tasa de 125/1000 y Cuba con 9/1000. Sin embargo, las inversiones en educación y salud están rindiendo sus frutos, mostrándose una tendencia al decreciente para todo el continente. Por ejemplo, Bolivia tenía una tasa de 255 en 1960 y al 2000 de 80; Perú de 234 y al 2000 de 50. Sin embargo, existen países como Haití donde este decrecimiento ha sido menor 253 en 1960 y 125 al 2000.

- La tasa de desnutrición infantil. La desnutrición²⁹ junto con otros aspectos relativos a la pobreza, lleva a retraso en el desarrollo de los niños, que los afectarán a lo largo de su vida, Estudios de UNICEF identificaron retrasos en el desarrollo psicomotor de una muestra de niños pobres de bajo peso a partir de los 18 meses de edad. A los cinco años de edad la mitad de los niños de la muestra examinada presentaban retrasos en el desarrollo del lenguaje, 40% en su desarrollo general, y 30% en su evolución visual y motora. Ello los deja en difíciles condiciones para aprender en la escuela.
- Muchos de estos niños / as son hijos / as de madres adolescentes; en general las más pobres entre los pobres, lo que da cuenta de un tipo de contexto para la crianza y el aprendizaje de gran vulnerabilidad; en la medida que son madres niñas quienes se hacen cargo de los menores. Los países con los más altos porcentajes de madres adolescentes son Nicaragua, Guatemala, Honduras Venezuela y República Dominicana. Los porcentajes más bajos los encontramos en: Chile, Perú y Cuba.
- Además de la juventud de muchas madres, alrededor del 22% de los hogares en Latinoamérica están encabezados por mujeres.³⁰ La

²⁹ Kliksberg, Bernardo. "La situación Social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación". Documento INDES/BID. En <http://200.10.69.98/revista/num/rev014/REV14-ART13.PDF>

³⁰ UNICEF. "Perfiles en Desarrollo de Niños y Niñas en América Latina y el Caribe". Santa fe de Bogotá, Colombia, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Segunda edición, marzo 1996.

correlación entre esta variable y la pobreza es evidente en la región, a modo de ejemplo; en Venezuela, Costa Rica y Paraguay, más de la mitad de los hogares encabezados por mujeres viven en situación de extrema pobreza. Estos dos indicadores: edad de las madres y jefatura femenina del hogar, son importantes para caracterizar el ambiente familiar en que se desarrollan los niños y niñas; alumnos y alumnas de Educación Parvularia y Primaria; posiblemente no lograrán participar de la Educación Secundaria. Por otra parte, es en los sectores de pobreza donde el efecto del tipo de familia tiene un mayor impacto. Nótese que para el cuartil de ingreso más alto en aquellas familias consensuales, un 14.5% de los niños / as se retrasa en el curso de la educación formal, y para aquellas más pobres este retraso se da para un 39.9% de los niños / as. En general, el niño/ a que se retrasa, deserta.

- Por otra parte, nuestros sistemas educativos aún no han sido capaces de proporcionar acceso universal a la educación. Las tasas de Escolarización, en Educación Parvularia era del 26.4 de Primaria, 86.6, de Secundaria 62.2³¹ en el año 2000.
- Unido a esta situación de los niños / as y jóvenes, existen otra serie de situaciones de inequidad respecto de ciertos grupos de la población Latinoamericana: a) existe mejores tasas de escolarización para los sectores urbanos que para los rurales y a su vez la calidad de la primera es mejor. b) existen inequidades demográficas y étnicas: la población con menor acceso son los menores de 5 años, mayores de 14 y adultos. A la vez la población indígena tiene menor acceso a la educación y su calidad es menor. c) Género, las mujeres tienen menor acceso a la educación, especialmente a partir de los 13 años.
- Desde la perspectiva de los docentes, aquellos sin formación o con menor formación, se encuentran trabajando especialmente en sectores rurales, con población pobre e indígena. Por ende su aporte a niños/as y jóvenes, aunque posean una gran calidad humana debiera ser menor.

³¹ EDUCACIÓN INFANTIL: Mesa de Especialistas

Por ello, formar docentes con un currículo que desarrolla una perspectiva ética respecto del quehacer profesional, que aporta contenidos actualizados y didácticas innovadoras, posiblemente aportará a una educación de cualidad en la medida que se estará comprometido con personas, abierto a sus diferencias y por ende a un proyecto de sociedad igualitaria.

En suma, para ser Educadora, Maestra, Profesor o Profesora no basta con vivir una currículo que podríamos denominar "tradicional" de formación, con cumplir las exigencias de calificación del conjunto de asignaturas y de la tesis, sino se debe asumir por completo lo que implica ser Maestro: alguien que deja huellas.

Creemos que una fuerte formación en el saber específico de cada nivel, unido a una cultura indagativa y en un contexto ético nos permitirá aportar a convertir a personas en Maestros / as: "alguien que deja huellas"

FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Irene Balaguer Felip

Maestra de Educación Infantil. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

La Formación Permanente es, desde mi punto de vista, una cuestión compleja y como tal sobre ella resulta difícil establecer o diseñar un modelo, una forma de abordarla en su globalidad. En consecuencia debo señalar que esta aportación contiene un doble sesgo, uno sectorial y otro personal. Es de sobras conocido que los maestros más inquietos, más interesados en actualizar su formación son los de educación infantil, tanto en nuestro país como en muchos otros y no sé a qué puede responder este afán de aprender que caracteriza a los profesionales de esta primera etapa educativa, pero es así. En lo personal se debe a que en esta intervención aportaré aquello durante años ha sido una acción-reflexión que en torno a la formación permanente he tenido oportunidad de realizar.

En los últimos 15 años en este país se ha invertido más que nunca en formación permanente. Posiblemente pueden contarse en miles las ofertas formativas realizadas y quizás en algunos millones los maestros que han tenido la posibilidad de realizar algún tipo de formación.

Cabría preguntarse qué repercusión ha tenido tanto "esfuerzo". Esfuerzo, esta palabra tan de moda que solo oírla me cansa, me invita a dejarlo correr todo, a no empezar nada, me paraliza. Preferiría substituir la palabra esfuerzo por ejemplo por "decisión", "afán", "fuerza", "decisión", "ánimo"... Cabría preguntarse en qué se ha mejorado, en si los maestros se sienten más interesados en su tarea diaria, en qué tipo de innovaciones se han introducido en las escuelas.

En el contexto de estas Jornadas, se nos invita a reflexionar o a compartir reflexiones o ideas que nos permitan redefinir algunas cuestiones que por oídas o repetidas, parecen obvias y que considero que no está tan claro que lo sean o, por lo menos, que cuando se habla de ellas todos entendamos lo mismo. Sobre la base a esta invitación tan estimulante, he estructurado esta intervención en tres apartados, para que podamos debatir: **Algunas dudas, dos experiencias y unas líneas o propuestas sobre las que profundizar.**

Algunas dudas

Permítanme compartir con ustedes algunas dudas, que han venido a mi mente al plantearme el tema de esta intervención en estas Jornadas. No sé si pueden ser de interés o utilidad para la reflexión pero las pongo a su consideración.

Una primera duda: La formación permanente

Hoy nadie pone en duda la necesidad de formación permanente en ningún campo del saber, en ninguna profesión, en ningún oficio. En este nuevo siglo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida evidencia lo compartida que está, en nuestro tiempo, la idea que en todas las profesiones es necesaria la actualización. Al menos parece una idea admitida.

Desconozco hasta qué punto en nuestra profesión algunos puedan pensar que van a ser formadores permanentes, más que necesitan formarse *de manera permanente*.

¿Hasta qué punto cada uno de nosotros está convencido de que necesita formarse?

¿Hasta qué punto muchos profesionales de la educación -sea ésta de infantil, primaria, secundaria o universidad- están convencidos de que necesitan formarse?

¿Por qué, si nadie pone en duda en nuestro gremio la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, son tantos los que no sienten esta necesidad?

¿Hasta que punto sentir o no esta necesidad tendrá relación con la formación inicial recibida? ¿Con la formación permanente recibida?

¿Es suficiente garantizar una oferta de formación permanente?

¿O lo básico de esta formación es que contribuya simplemente a sentir necesidad de seguir formándose, de seguir cuestionándose, de seguir aprendiendo?

¿Cómo se consigue ofrecer una formación que genere más necesidad de formarse?

Una segunda duda: La participación

Una idea que subyace en el enfoque de estas Jornadas es dar protagonismo al maestro. El profesorado podría contribuir a ello. La participación es posiblemente un elemento clave para generar nuevas dinámicas en la formación.

También en este aspecto, podría decirse que existe consenso o incluso unanimidad. Tampoco hoy nadie osa o niega que la formación deba articularse con la participación de los propios maestros. Los organismos internacionales lo recomiendan, las organizaciones gubernamentales lo convierten en un principio básico y los maestros lo seguimos reivindicando.

Pero también desde esta perspectiva de la participación es posible plantear dudas o interrogantes.

¿Cuántas formas pueden imaginarse para hacer de la participación algo real?

¿Cómo se articula, establece y canaliza la participación?

¿Quiénes escuchan y quiénes se hacen portavoces de los profesionales?

¿Sería posible establecer un canal directo sin intermediarios?

¿Ha de ser esta formación individual o de equipo, o de equipos? ¿Cuáles podrían ser los límites si es que han de existir?

¿Podría la participación tener relación con una propuesta de cambio, de duda, de preocupación?

¿Quién y cómo se decide la formación a apoyar?

La tercera duda: Teoría y práctica

La idea inicial de estas Jornadas, y que desde mi punto de vista era muy acertada, era la de invertir su estructura, la habitual, la tradicional, a la cual todos nosotros estamos acostumbrados. En sus primeras reuniones organizativas, la propuesta, coherente con el título de las Jornadas "el protagonismo del profesorado", trataba de que los ponentes fuesen maestros y profesores que narraran su experiencia práctica, su vida de cada día en la

escuela, y sobre la base de estas diversas aportaciones de pedagogía real, los responsables de la formación inicial y permanente se plantearán cómo cambiar o replantear sus conceptos, sus programas, sus metodologías.

Pero finalmente no se ha seguido exactamente la propuesta inicial y en la estructura de las Jornadas se mantiene un equilibrio entre las prácticas que nos cuestionan, como hemos podido escuchar en la primera sesión de esta mañana, y la formación que nos aproxime a las prácticas.

Un elemento clave: la teoría y la práctica coherentes, una teoría que inspira una práctica y una práctica que construye nuevas teorías y que de esta forma tan simple y a la vez tan compleja transforma la realidad, la profesionalidad de las personas que son constructoras de la nueva educación.

¿Cómo es posible articular este diálogo?

¿Cómo el llamado mundo teórico en nuestro país se aproxima al práctico?

¿Cómo el mundo práctico puede sentirse inspirador del mundo teórico?

¿Quién o quiénes están atentos a estos dos posibles mundos de construcción pedagógica para relacionarlos?

¿Cómo se hace visible este encuentro?

¿Hasta qué punto hoy las tecnologías de la comunicación pueden facilitar el encuentro?

¿Cómo podría articularse una red de intercambios permanentes entre estos dos mundos?

¿Qué políticas serían necesarias para que prácticas y teorías construyeran nuevas realidades y nuevos paradigmas?

Una cuarta duda: El formato y los contenidos

En general el diseño de la formación se ajusta a lo tradicional, a lo clásico, tanto en su planificación como en sus temáticas. Su forma más generalizada es la de cursos en los que se reproduce un esquema tradicio-

nal en el que uno sabe y habla y otros escuchan y toman apuntes o se les adjunta un dossier repleto de fotocopias; soy consciente de que esta descripción es una caricatura, pero también pienso que responde a la mayor parte de la oferta formativa. Pues la mayoría de nosotros reproducimos aquello que hemos visto y aprendido y se "imparten" cursos a diestro y siniestro, con una misma estructura tanto si es para maestros de un contexto u otro, tanto si tienen mucha experiencia o poca.

Sus contenidos mayoritariamente se definen o por las prioridades de las administraciones educativas o en algunas ocasiones por las lagunas en algunas destrezas detectadas en el sector, tanto si estos se desarrollan en un CEP, en una universidad, en un MRP o en el propio centro.

Con esta forma de proceder, en el análisis de los contenidos formativos en los últimos años destacan algunos temas recurrentes o desde mi punto de vista uniformadores: el currículum, programación por proyectos, las TICS, la lecto-escritura con o sin letra de palo y más recientemente la gestión y dirección de centros, los conflictos y su resolución, valores, la inmigración y su integración, las emociones, prevención de riesgos laborales, en su mayoría con un total desconocimiento de la realidad en educación infantil, de la escuela infantil y de la infancia en estas edades o con una visión trasnochada.

En educación infantil son pocas las ofertas de formación permanente que contemplen la educación de 0 a 6 años, en su mayoría ésta se orienta a las maestras de niños de 3 a 6 años, son pocas las ofertas para las maestras del primer ciclo de infantil.

Desde mi punto de vista tanto la división de la etapa, la limitada o escasa oferta para el primer ciclo, como los contenidos dominantes en las ofertas, *son una muestra de que algo no está funcionando en la formación permanente de esta primera etapa educativa.*

¿Cómo se puede configurar una etapa educativa si la oferta formativa no la contempla en su globalidad?

¿Cómo se conseguirá hacer real una nueva idea sobre la infancia, la educación y la escuela infantil si estas no se reflejan en las ofertas de formación permanente?

¿Hasta qué punto esta dinámica formativa está contribuyendo a reforzar la idea tradicional de preescolar para la educación de 3 a 6 años, con la consiguiente primarización de esta etapa?

¿Qué debe significar para los maestros del primer ciclo de infantil, el hecho de no disponer de una oferta de formación permanente, al igual que la de los otros maestros?

Una quinta duda: La vinculación entre formación y promoción

La dilatada experiencia de estos años permitiría un análisis sobre esta duda, que personalmente me inquieta, pues siento una gran discrepancia con este tipo de vinculación a pesar de que puedo entender la intención positiva en la que se sustenta.

Pero precisamente para poder evaluar si el efecto de ésta ha contribuido o no a la intencionalidad positiva que con ella se pretendía, considero necesario y urgente profundizar en sus resultados, efectos y en sus defectos, para poder reconducirlo.

Sólo a título de sugerencia plantearía, para una posible evaluación algunas ideas.

¿Cuál es el perfil mayoritario que ha accedido a las ofertas de formación permanente, maestros de aula, direcciones, asesores?

¿Cuántas son maestras y cuántos maestros?

¿Qué tipo de cambios ha introducido en su práctica cotidiana en la escuela?

¿En qué ha cambiado su relación con las niñas y los niños, con las familias, con las compañeras?

¿Qué le ha proporcionado más satisfacción la formación o la promoción?

Ésta es una duda que he tenido oportunidad de compartir con compañeros de otros países, empeñados en el doble propósito que en realidad persigue esta vinculación formación-promoción: mejorar la práctica educativa y la valoración de aquellos profesionales que lo desean a través de un incentivo.

Su experiencia en este tipo de vinculación evidencia que estos incentivos no aportan los efectos esperados, tanto desde una perspectiva pedagógica como de satisfacción profesional o de autoestima. Una evaluación que les ha hecho replantear el tema, una acción que desearía para nuestro país.

Una última duda que quizás debería ser la primera.

¿Sobre qué realidad de formación se sustenta la formación de las maestras y los maestros?

En nuestra profesión pienso que tiene tanta o más importancia la experiencia vital como la formación profesional específica. A diferencia de otras profesiones, la de maestro es aquella sobre la cual cada uno de nosotros tiene unos conocimientos previos, muy arraigados, conscientes o no. Son los conocimientos de la escuela que hemos tenido. Si la mediana de edad de las maestras o maestros actual en nuestro país se sitúa entorno a los 40 años, podríamos preguntarnos, cuál es la experiencia vital de la mayoría de maestras y maestros. Con ánimo de ser realista, pienso que es posible afirmar que en su mayoría la experiencia vital responde a los parámetros de una escuela tradicional, en la cual la imposición disciplinaria era un valor, la memorización sin sentido era un valor, el autoritarismo era un valor, la uniformidad y la homogeneidad eran un valor. Si a esta experiencia vital tan profunda, se le añade una formación profesional de magisterio, la que existía en nuestro país hace 20 o 25 años -tanto o más tradicional que la experiencia vital- implica que todos nosotros hemos de ser conscientes de esta realidad para poder pensar cuáles podrían ser las propuestas formativas que de forma pausada, tranquila, sin estridencias permitieran avanzar hacia aquellos cambios que la educación en el siglo pasado y en el actual hace que sean necesarios.

¿Cómo podemos plantearnos una escuela democrática si no se ha vivido en ella, ni se ha posibilitado en la acción formativa el cambio de mentalidad que ésta requiere?

¿Cómo podemos plantearnos la escuela inclusiva, si se ha vivido y estudiado la exclusiva?

¿Cómo podemos plantearnos una escuela que escuche y respete a la infancia, si se ha vivido en una escuela en la que nunca se nos ha escuchado y respetado?

¿Cómo podemos plantearnos hacer realidad en la escuela los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI que plantea la UNESCO: Aprender a aprender, Aprender a ser, Aprender a convivir, Aprender a hacer, si nuestras maestras y a nuestros maestros siguen pensando en impartir y no en facilitar la posibilidad de aprender?

Si esta última duda se sitúa en educación infantil, el tema es aún más complejo, por dos razones básicas: la primera es que en su mayoría las maestras o maestros de infantil no han tenido la experiencia vital de la escuela infantil. Como mucho han frecuentado en su niñez algún curso de preescolar y como todo el mundo sabe hoy o puede saber, éste no se diferenciaba en nada a lo más tradicional de la primaria, con lo cual lejos de ser ésta una ventaja, incrementa la dificultad, pues se aplica lo vivido en diminutivo. La segunda y no menos relevante es que la mayoría (en la Escuela Normal) no han recibido formación específica para estas edades, lo que ha contribuido a reforzar la idea de que la educación infantil era igual a lo vivido pero en menos.

Con este mar de dudas, lejos de generar pesimismo lo que modestamente pretendo es que intentemos abordar el tema de la Formación Permanente a ras de tierra, en estrecha relación con la realidad, para contribuir si es lo deseado a cambiar la imagen de lo que debería significar hoy hacer de maestro, lo que se entiende hoy por escuela, lo que debe considerarse hoy la infancia.

Si no es así se seguirá con una teoría, con un discurso, con una palabrería, que no se corresponden con la realidad. Se seguirá hablando quizás sobre el aprendizaje significativo y se seguirá practicando "la letra con sangre entra" ya desde infantil con centenares de fichas por rellenar y cada vez más libros de texto para estas edades. Y esta opinión de la realidad es, si se desea, una realidad comprobable.

Una realidad que no se puede imputar a los maestros, pues nadie o muy pocas son las personas capaces de realizar, de hacer aquello que no conocen y desde mi punto de vista ahí está el reto de la formación permanente en nuestro país.

¿Qué formación permanente se va a plantear, que lejos de la retórica, contribuya a cambiar la realidad?

¿Cómo se van a dar a conocer aquellas realidades de nuestro país o de otros países que están en sintonía con lo que se persigue?

¿Cómo se debe pensar la formación permanente para que contribuya a cambiar las imágenes de la educación en estas edades y con ellas, las mentalidades de las maestras y maestros de infantil y en consecuencia su práctica educativa?

Dos experiencias

En este segundo apartado propongo analizar someramente dos experiencias muy diversas, que desde mi punto de vista responden, en parte por lo menos, al reto que sobre la Formación Permanente he intentado plantear.

Una experiencia breve pero intensa, desarrollada por Ministerio de Educación y Ciencia durante dos años, entre 1985 y 1987: El Plan Experimental de Educación Infantil; he de confesarles que lo he envidiado desde su inicio, pues el gobierno de Cataluña no quiso participar en él.

Otra experiencia de largo recorrido, como una gota de agua constante y tenaz, desarrollada durante cuarenta años por la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Plan Experimental de Educación Infantil

Se ha hablado poco de este Plan Experimental. Habitualmente se habla poco de la educación de los más pequeños o de aquello que ha sido realmente innovador. Es por esta doble razón que considero importante aportar a estas Jornadas su significación, su magnitud, y destacar la complejidad que este Plan Experimental contenía en forma y el reto que significaba.

Sería posible hablar extensamente sobre él, pero hoy me limitaré a destacar los cinco puntos que considero más relevantes para el contexto de reflexión:

- **La veracidad de la propuesta.** Ciertamente el MEC necesitaba conocer las dificultades y las facilidades que generarían los cambios que ideal, teórica o genéricamente se esbozaban en la pro-

puesta de Reforma Educativa. El MEC necesitaba dialogar con los *maestros*, *conocer sus opiniones*, *sus puntos de vista*, *sus resistencias* o disponibilidad a cambiar... Ciertamente para el Plan Experimental era imprescindible contar con las *maestras* y *educadoras* de educación infantil.

- **La invitación a participar.** Las personas e instituciones que participaron en el Plan Experimental participaron porque quisieron, nadie fue obligado. Recuerden que Cataluña y otras CCAA no participaron en la investigación-acción más interesante, trascendente y con más calado, desarrollada en España en la segunda década del siglo pasado.
- **La acción colectiva.** En el Plan Experimental participaron *maestras* y *educadoras*, cada una de las escuelas que se implicaron fueron y se sintieron protagonistas. Pero también participaron y se implicaron las administraciones educativas, las administraciones locales, los sindicatos, las universidades y las familias.
- **Los recursos.** Recursos muy diversos, que en muchos casos no comportaban costo alguno. Y estos eran quizás los de más valor, como facilitar el intercambio entre los profesionales de una u otra administración, con una u otra formación y titulación, en consecuencia con unas condiciones laborales distintas de horarios, de vacaciones, de salarios... Todos ellos dispuestos a superar sus *diferencias competenciales*, *de estatus o laborales para el compromiso* con la experiencia. Otros recursos sí comportaron un coste: la formación de *formadores*, la formación de los participantes, la recogida y sistematización de las experiencias y viajes de estudio dentro del país y en el extranjero, acompañados de algunas remodelaciones de espacios y cambios en los materiales a poner al alcance de las niñas y los niños.
- **La evaluación.** Para quien desee profundizar en el tema, en el Ministerio de Educación, existe un gran número de informes sobre el Plan Experimental, sintetizan los miles de páginas que llenaron sus participantes. El resultado del Plan, conocido por todos, son las grandes ideas que vertebraron la LOGSE y muchos de los contenidos que la desarrollan.

Pero lo que no recoge esta evaluación ministerial, es desde mi punto de visita lo más relevante, especialmente en el contexto de estas Jornadas: el impacto positivo que tuvo sobre la realidad, sobre las maestras y las escuelas. Muchos de los que participaron en el Plan Experimental siguen en contacto de forma anónima y tenaz *para* mantener viva su inquietud y los avances en educación infantil. Sin duda, a algunos, esta valoración les puede parecer subjetiva y en consecuencia poco relevante, pero desde mi punto de vista es crucial para el cambio en educación que entiendo intenta plantearse en estas Jornadas, como lo fue para mí el encuentro reciente en Segovia una maestra cuyo rostro se iluminó cuando hablaba de aquel período de su vida profesional con tanta pasión y entusiasmo. Desde 1990, a través de los Consejos de Redacción de la revista *Infancia* he tenido la oportunidad y la suerte de trabajar con algunas de las personas que participaron en el Plan, tanto maestras y educadoras, como los antiguos formadores de formadores. Forman un Consejo de Redacción atípico pues son más de 80 personas que trabajan desinteresadamente y regularmente para difundir las prácticas y las teorías que el Plan Experimental de MEC les proporcionó. Muchas veces las más pequeñas cosas son aquellas que nos permiten tener una aproximación más veraz a una acción formativa.

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Cuarenta años de trabajo en formación de maestros. Podría ser, o no, un dato relevante, pero para mí, lo relevante de esta institución, para los que hemos tenido la fortuna de estar implicados de una forma u otra, no son tanto estos cuarenta años, sino su aparente paradójica historia.

La experiencia de Rosa Sensat en formación de maestros es la historia de un reto permanente: La de una institución privada con voluntad continua de servicio público, la de su voluntad continuada de crear o inventar una formación para que ésta sea generalizada desde una institución pública, la de acoger y aglutinar a maestros para, lejos de centralizar su formación, conseguir que ésta genere independencia, la de una manera de hacer que ha generado y genera interés entre expertos de muchos países, en la medida en que lo que desde Rosa Sensat era habitual, era envidiable.

Hoy, después de cuarenta años, Rosa Sensat es básicamente un movimiento de maestros que confían en la infancia, la educación y la escuela. Y

que saben que juntos pueden contribuir a mejorar o cambiar la educación. ¿Una utopía? Una realidad.

Al igual que del Plan Experimental de Educación Infantil del MEC, de la labor de Rosa Sensat sería posible hablar extensamente y desde múltiples perspectivas, pero en el contexto de estas Jornadas solo destacaré dos tipos de formación permanente que por lo diversas considero que pueden aportar algunos elementos para la reflexión y el debate. **Las Escuelas de Verano y los Viajes de estudio.**

Las Escuelas de Verano

Desde hace unos años me pregunto qué tendrá la Escuela de Verano que sigue atrayendo y aglutinando a tantos maestros. Me lo pregunto porque desde hace unos años la oferta formativa de la Administración Educativa está saturada de cursos y más cursos, gratuitos, en horario de trabajo y en muchas ocasiones en el propio centro... ¡magnífico! Para esto se trabajó durante años desde Rosa Sensat. Pero, a la Escuela de Verano, siguen viniendo, en período de vacaciones, en su tiempo, y siguen pagando.

Destacaré sólo tres elementos que quizás hagan de las Escuelas de Verano de Rosa Sensat algo diferente e interesante para los maestros:

- **Su organización** está pensada por maestros que están cada día en la escuela para maestros que están en la escuela. Es una organización horizontal, íntimamente vinculada con la realidad, en la que se combinan la reflexión y la acción pedagógica con la cultura y la política educativa.
- **Los contenidos** oscilan entre los grandes desafíos que la realidad impone a la educación y las pequeñas cuestiones de la vida cotidiana en la escuela. Lo *macro* y lo *micro* son igualmente considerados y valorados, la *práctica* y la *teoría* se funden en un coordinado tándem de interdisciplinariedad en conocimiento, maestras y neurólogos o pediatras o arquitectos o jardineros o músicos o matemáticos, aportan sus puntos de vista para transformar la realidad.

En educación infantil un tercer elemento caracteriza los contenidos: la apertura, la mirada y la escucha a todo lo que de relevante acontece fuera del país. Esta apuesta por los contenidos ha permitido conocer y dialogar con las grandes figuras internacionales: Irene Lezinne y Liliane Lurçat de Francia; Judit Falk y Anna Tardos de Hungría; Constance Kamii de los EEUU; Elinor Goldschmied y Perter Moss del Reino Unido; Claus Jensen, Ole Largs y Jytta Jull Jensen de Dinamarca; así como la continuada y estrecha colaboración con Italia con Loris Malaguzzi y el equipo de Regio Emilia, Anna Lia Gallardini, Sonia Iozzelli, Peny Richster, Aldo Fortunatti, Francesco Tonnici y un largo etc.

- **Un estilo** de libertad, de compromiso, de entusiasmo, de complicidad, de compartir, de seguir trabajando para profundizar durante el año, de saberse escuchado y valorado, de poder ser protagonista de nuevas ideas, de nuevas iniciativas.

Viajes y visitas de estudio

Una formación un tanto excepcional que la experiencia nos permite afirmar que resulta de gran calado. Editar una revista desde una institución como Rosa Sensat, desde un Movimiento de Renovación Pedagógica, exige que ésta no se limite a lo tradicional, y difundida a través de sus páginas aquello que puede contribuir a transformar la realidad de la educación infantil. Exige algo más, exige compartir con los lectores experiencias desde esta perspectiva de formación.

Las revistas de la Asociación de Maestros Rosa Sensat tienen una dilatada experiencia, de vistas y viajes de estudio, se han visitado 23 países, 23 realidades educativas, políticas y culturales de educación infantil en Europa, América y en Asia y se han realizado más de 23 visitas a poblaciones de Cataluña y Murcia.

En los viajes y vistas de estudio organizados desde las revista *Infància e Infancia* han participado maestras y maestros de educación infantil de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia y Navarra.

Una formación que ha permitido conocer directamente más de 500 escuelas infantiles, poder compartir criterios y maneras de hacer con más de 3.000 maestros y contrastar opiniones pedagógicas, sociales y políticas con responsables de administraciones educativas regionales, municipales o académicas.

Quizás con las cifras citadas sobrarían comentarios sobre esta propuesta formativa, pero considero necesario una mínima valoración de lo que han significado.

- **Una lectura compartida desde muy diversas miradas.** Tanto lo que se ve como lo que se escucha se pone en común, se comparte, se discute, se complementa, se contrasta, se resitúa, se amplía con la opinión de los otros, se profundiza con la diversidad de observaciones realizadas en torno una misma realidad
- **Una posibilidad de situar nuestra realidad -o mejor, nuestras realidades- en relación con otras.** Cada visita o viaje de estudio posibilita contrastar cada una de nuestras realidades y principios en relación a lo visto en un contexto cultural, pedagógico, social o político distinto al nuestro, lo que facilita o posibilita situarnos a nosotros en relación a otras realidades.
- **Una voluntad de compartir la realidad conocida.** Cada visita o viaje de estudio es narrado en la revista, una forma de proceder que lejos de alimentar a una élite informada, persigue una acción informativa formativa al alcance de todos aquellos a los que no les ha sido posible asistir.
- **Una acción formativa que surge y se mantiene por la propia voluntad de conocer y aprender.** En su mayoría, las maestras que participan en esta modalidad formativa lo hacen sin contar por ello con ningún reconocimiento para su "carrera docente", con sus propios recursos cubren el coste, (algunas solicitan créditos a una entidad financiera para ello) y en más ocasiones de las pensables, no reciben autorización para participar en el viaje de estudio. Una carrera de obstáculos en algunos casos impensable para poder formarse.

Las diferencias entre las dos experiencias la **del Plan Experimental de MEC y la de Rosa Sensat** son obvias, resulta innecesario mencionarlas, solo haré una referencia a aquellos aspectos comunes que pueden contribuir a responder o aportar ideas sobre algunas de las dudas que planteaba en el primer apartado de esta intervención.

En ambas la decisión de participar es una decisión libre, una libertad que implica un compromiso individual y colectivo, sustentado por un proyecto común de transformación, de cambio de la realidad de la educación infantil.

En ambas existe la voluntad, la apertura de conocer al otro, sus ideas, su forma de hacer o de comprender, tanto si el otro es próximo como lejano y con este otro establecer una comunicación, un diálogo, un intercambio lo que implica estar en disposición de cambiar.

En ambas práctica y teoría, son la trama y la urdimbre de un telar del cual la tela resultante es el tejido confeccionado conjuntamente. Es en el trabajo común donde es posible obtener un resultado; en ellas no hay jerarquía; hay estrecha colaboración.

En ambas también se genera el interés, el deseo de aprender más, de seguir compartiendo, de seguir construyendo en colaboración, al servicio de una realidad que está en permanente cambio.

En ambas se responde a otro estilo, a otra manera de hacer y entender la formación permanente: flexibilidad en adecuar a cada contexto una particular forma de hacer, de trabajar, de progresar, confianza en la voluntad, la capacidad y el compromiso de cada uno seguridad en la incertidumbre sobre el proceso que en cada; contexto y en cada maestro se producirá, en cierta medida exige una concepción la formación permanente nueva en la cual la formación uniforme no existe, en el que coexisten distintas formas de abordar la mejora de la calidad, para el cambio de la educación requiere y nos exige. Es una formación permanente coherente y acorde que con lo que hoy sabemos exige el reto de una nueva educación, una nueva escuela diversa y coherente para poder responder a cada persona, a cada grupo, a cada realidad.

Algunas ideas o líneas sobre las que poder seguir trabajando y profundizado

Estas Jornadas son en sí un reto a mirar y escuchar de alguna forma la realidad y a interrogarnos en torno a ella, para repensar la formación. La propia estructura de las Jornadas nos invita a ello, desde la organización se han seleccionado experiencias, aquéllas que a criterio de la organización pueden plantear retos para la formación.

Nos han contado su práctica educativa, qué hacen en la escuela, cómo articulan la vida de las niñas y los niños, cómo se dirigen a ellos, cómo organizan los espacios, los tiempos, las actividades diarias, cómo se relacionan con las familias y el contexto, como trabajan en equipo... en definitiva esta maravillosa constelación de acontecimientos que cada día suceden en una escuela infantil, su aportación nos ha aproximado a dos elementos básicos de la práctica educativa: la complejidad real de lo vivo y la diversidad de respuestas o acciones todas ellas válidas y coherentes.

También hemos podido escuchar sus propuestas para la formación inicial y permanente, propuestas diversas pero que todas ellas nos plantean un reto, un cambio de procedimiento, nos demandan flexibilidad, creatividad, imaginación, dinamismo, adaptabilidad. Nos piden un compromiso, *nos dicen que es necesario un cambio.*

Pedagogía y política deben actuar de forma coordinada

En todo el país existen experiencias de gran calado pedagógico y su labor puede contribuir a transformar o a ser un estímulo para los retos que la educación infantil requiere. Para afrontar el reto de una nueva formación permanente será necesario focalizar la acción en aquellas experiencias que con las mismas condiciones de todas las escuelas infantiles, impulsan una realidad de renovación pedagógica. Unas experiencias que en demasiadas ocasiones tienen dificultades para poder desarrollar su proyecto. Es desde esta perspectiva desde la que la política de toda administración educativa ha de incorporar cambios en su acción administrativa, para sustentar y favorecer estas realidades, con medidas como:

Diseñar y establecer nuevas formas de acceso a las escuelas que favorezcan y fomenten la creación de equipos. El reto que plantea hoy la

formación permanente no puede desarrollarse desde una acción individual, requiere la cohesión y la estabilidad de los equipos de maestros. Así pues desde esta perspectiva de la complejidad y las acciones múltiples, desde la administración se han de tomar las medidas necesarias para hacer viable una escuela en la que poder debatir y compartir proyectos y experiencias.

Facilitar y fomentar la autonomía de cada escuela infantil, con el fin de garantizar que cada una de ellas adquiera su propia identidad o personalidad.

Velar y controlar que el aumento de maestras o, dicho de otra manera, la disminución de las ratio, redunde en un trato más personalizado a las niñas y los niños, en la posibilidad de desarrollar una nueva pedagogía, en ningún caso para librar horas del trabajo directo con los niños.

Garantizar a todo profesional de educación infantil, tanto del primer como del segundo ciclo, el tiempo o los tiempos dentro de su horario de trabajo. Para poder formarse de forma continuada es necesario tiempo para el trabajo en equipo, tiempo para la investigación-acción, tiempo para profundizar al servicio de un proyecto común, tiempos imprescindibles sin ninguna duda, son tiempos de formación.

Planificar las nuevas construcciones escolares, que aproximen los dos ciclos de educación infantil para facilitar su interrelación. En las escuelas ya construidas se planificará su relación e intercambio con el fin de garantizar la coherencia educativa de ambos ciclos a través de la formación permanente.

Una estructura flexible y dinámica

Cada vez más se constata que las estructuras consolidadas, más que facilitar dinámicas nuevas, tienden a burocratizarse, a convertirse en poco flexibles y dificultan la agilidad necesaria para atender con rapidez los cambios que la rápida transformación de la realidad impone.

Desde esta perspectiva, cada vez más se evidencia que las estructuras en red garantizan la flexibilidad y el dinamismo necesario para articular las múltiples realidades existentes.

Una estructura en red para salir de la rutina, de lo tradicional, de lo habitual, de lo sabido, de lo conocido que comporta la seguridad de la limitación del desconocimiento. Que en ella se planteen desafíos, interrogantes, se genere incertidumbre, curiosidad, interés por descubrir, por compartir, por contrastar, por debatir, por redefinir, por investigar...

Una acción formativa que requiere el grupo, conocer lo diferente, tener la posibilidad de contrastar, de comparar, realidades distintas, historias distintas, culturas diferentes, teorías y prácticas diversas, su coherencia o su incoherencia, su proximidad o su lejanía, sus condicionantes. Una formación en red que contribuya a abrir un mundo de posibilidades sobre el que poder elegir, resituar la propia práctica y la propia teoría.

Una red para impulsar de forma efectiva y ágil la coordinación entre experiencias y facilitar su labor, una red de coordinación pedagógica en la cual una maestra o un maestro elegido entre sus compañeros durante un período coordinarán cuatro o cinco escuelas que compartan un proyecto o que pertenezcan a un mismo territorio i deseen formar parte de la red.

Las administraciones educativas facilitarán la formación pedagógica necesaria a las maestras o maestros que durante un período desarrollen esta labor de coordinación, una labor que necesariamente ha de garantizar una doble condición: un período suficiente para desempeñar su labor y su retorno a la escuela infantil.

Repensar la promoción

Para que la formación permanente sea deseada, posiblemente pueden considerarse dos parámetros que la impulsen: primero, que en su Formación Inicial se les desvele la inquietud por seguir aprendiendo, una formación inicial que conlleve autoexigencia y autoestima; segundo, que tengan la posibilidad de conocer lo que hacen otros maestros y cómo este hacer les abre un sinfín de posibilidades, de estímulos, de nuevos intereses.

Soy consciente de que este segundo parámetro puede parecer idealista, sin base real, pero mi experiencia de algunas décadas como maestra de infantil me permite plantearlo, pues he podido ver que se contagia más el entusiasmo, que la obligatoriedad o que los créditos para conseguir trie-

nios o sexenios y sobre todo si lo que se pretende con la formación permanente es que ésta introduzca cambios en la realidad cotidiana.

La carrera docente no puede fundamentarse en "créditos recibidos", sino en acciones prácticas innovadoras; las maestras de infantil que están en sintonía con esta otra manera de entender la profesión, son alegres, felices y contagian su afán de mejora a cuanto les rodea, éstas son las que han de ser reconocidas como las protagonistas del cambio que la educación infantil requiere.

La promoción, si ha de existir, ha de estar vinculada a la práctica educativa, a la capacidad de transformar la pedagogía en un compromiso hacia la colectividad.

Investigación y difusión

La educación infantil puede y ha de dotarse de diversas formas de investigación, aquéllas que aporten conocimiento de la realidad general, que nos permitan conocer más a fondo, lo que piensa de ella la sociedad en general, las familias y los profesionales, unas investigaciones que permitan abrir debates sobre la educación en estas primeras edades para contribuir a difundir ideas, creencias y concepciones educativas.

Desde esta perspectiva pienso que sería interesante conocer por ejemplo qué es lo que a un maestro o a una maestra le ha hecho cambiar su forma de ejercer la profesión o conocer qué es lo que las familias valoran de la escuela infantil y poder relacionar esta opinión con la realidad que han tenido oportunidad de conocer. Son tantas las posibilidades de investigación en este campo, pero en todas ellas sería necesario hacer explícita su intencionalidad, qué se pretende demostrar, al servicio de qué idea, qué aportará a la comunidad, quiénes participarán en su diseño, cómo se analizarán sus resultados, etc.

Para la nueva Formación Permanente, el gran laboratorio de pedagogía es la propia escuela, es en la escuela en la que se investiga, en la que se documenta, en la que se interroga, en la que se descubre, en la que la acción educativa aporta gran información al mundo del conocimiento pedagógico y permite generar nuevas teorías.

Esta forma de investigación abre un mundo de posibilidades de intercambio entre las escuelas infantiles y las universidades. Una forma de investigar que posibilita que la formación permanente sea el elemento clave de la transformación, del cambio tanto de la escuela infantil como de la universidad, en ella la práctica y la teoría avanzan juntas, construyen en común.

Es básico, para estas posibles nuevas coordenadas sobre la Formación Permanente, que ambos tipos de investigación sean públicas, que estén al servicio de la comunidad, que su propósito fundamental sea el de contribuir a la renovación pedagógica de la escuela infantil.

Para concluir esta aproximación a la Formación Permanente, que, a pesar de lo que se podría deducir del tono, un tanto duro, de algún punto de mi intervención, afirmar que soy muy optimista, que la organización de estas Jornadas por parte del Ministerio de Educación y Ciencia me permite recuperar la esperanza en la voluntad de cambio, de transformar la escuela infantil, para mejorar su realidad, éstas son unas Jornadas de confianza en las maestras y los maestros, para hacer visible su práctica, su capacidad de crear, su compromiso, su renovación continuada.

En realidad las Jornadas son el mejor augurio para el cambio que la educación infantil requiere en este país, nos plantean a todos nosotros un nuevo compromiso y una gran responsabilidad, ahora sólo se trata de que seamos capaces de estar a la altura de lo que se nos demanda.

CONFERENCIA

**¿ES POSIBLE FORMAR AL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA
DEMOCRÁTICA?'**

Philippe Meirieu

*Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la
Academia de Lyon. Francia*

La temática que propongo para tratar es la formación de los docentes desde un enfoque especial, que es el de la escuela de la democracia y para la democracia. No voy a tener tiempo para tratar la formación inicial y la formación continua por separado, salvo que ustedes lo deseen plantear en la discusión, aunque debo decir, ya de entrada, que tanto la formación inicial como la continua tienden a difuminarse a favor de una personalización de la trayectoria de formación a lo largo de la vida profesional.

Todos sabemos que ahora, en Europa, la edad para entrar a trabajar en la enseñanza puede variar entre los 22 y los 50 años. Aunque las experiencias de entrada en la profesión son extraordinariamente diversas, actualmente se tiende a entrar después de tener una experiencia profesional, por lo que no habrá una formación inicial a desarrollar en una determinada edad, seguida de una formación permanente, con lo que la distinción actual entre formación inicial y permanente me parece que se va a quedar obsoleta.

No tengo tiempo para exponer aquí una investigación que estoy desarrollando en este momento con mi equipo, sobre las personas que se reconvierten a la profesión docente desde otras profesiones, personas que se introducen en la enseñanza en torno a la segunda etapa de su vida profesional, entre los 30 y los 55 años; esta es una gran riqueza para el cuerpo docente debido a la experiencia que aportan. Ya saben que en Europa estamos sufriendo ahora mismo una crisis en las vocaciones a la enseñanza; cada vez es más difícil que los universitarios recién salidos de las facultades se dediquen a la enseñanza, y, por lo tanto, se está experimentando ahora una segunda vocación de personas en una segunda edad profesional, que apor-

¹ Traducción de su intervención.

tan una gran riqueza al conocimiento, en particular a la formación de los profesores, para prevenir los problemas de la enseñanza actual.

Les voy a presentar el plan de mis palabras. En primer lugar voy a hablarles de la importancia de la formación de los docentes para una escuela democrática. En un segundo punto trataré el modelo de aprendizaje de los alumnos y de la formación de los docentes, con la idea de que es importante tener una coherencia entre lo que hacemos con los profesores y lo que se pide que estos realicen con los alumnos. En un tercer punto trataré de la formación de los docentes a través de la realización de un proyecto y la alternancia entre la formación teórica y la práctica. Este es un modelo que se está llevando a cabo ahora en Francia y me permite hacer visible y poner en práctica lo que teóricamente expondré a continuación. Trataré rápidamente sobre los retos teóricos de la formación de los docentes expertos y terminaré con la dimensión simbólica del oficio de docente, es decir, el rechazo a reducir la profesión docente a una concepción tecnocrática y burocrática.

1ª Parte: La importancia de la formación de los enseñantes en una escuela democrática.

La cuestión de la formación de los docentes en este siglo es una cuestión muy polémica, muy debatida en las sociedades occidentales. Se centra siempre en la oposición entre los saberes académicos, que basta con dominar para poder transmitirlos y la necesidad de una pedagogía, percibida por algunos como un don, un conjunto de técnicas, una ética militante. Así en Francia en 1895 el intelectual Brunetière, que fue Secretario Permanente de la Academia Francesa, hace ya más de un siglo, escribía en la *Revista de los dos Mundos* que "Nuestros jóvenes profesores no necesitan que se les enseñe la pedagogía, porque ellos mismos la han descubierto con el sentimiento de la dignidad de su profesión. Tengamos sobre todo profesores que intenten enseñar y riámonos de la Pedagogía". Más de un siglo después, es un discurso totalmente de actualidad.

Porque en Francia, aquí no lo sé, allí se mantiene todavía este discurso. Muchas personas piensan que basta con saber leer para poder enseñar a leer, o conocer matemáticas para poder enseñar matemáticas. Ahora bien, muchas cosas han cambiado desde 1895. Asistimos ahora a una acele-

ración exponencial de la producción de los conocimientos, y al lado de los saberes heredados de nuestra historia, y cuyo dominio continua siendo indispensable, han emergido otros saberes nuevos, como por ejemplo, el saber necesario para la supervivencia de nuestro planeta. Hoy sabemos que la solidaridad entre los hombres y entre los hombres y el universo no es sólo un valor, sino que es también un hecho, que debemos saber transmitir a nuestros hijos o a nuestros alumnos para que ellos perciban los retos y comprendan los mecanismos necesarios para su tratamiento.

Vivimos un desarrollo extraordinario, aunque muy desigual, de los intercambios entre los hombres, las regiones, los países y los continentes. La apertura hacia la alteridad, hacia el otro, es una exigencia tanto en el ámbito de las actitudes como en el de los medios para aplicarla. Abrirse a los idiomas, al conocimiento de las civilizaciones, al acceso a los saberes antropológicos, que permiten comprender que los hombres se plantean siempre las mismas preguntas, aunque las respuestas que se dan sean diferentes. Durante la segunda mitad del siglo XX se ha instalado en la opinión mundial una manera de percibir las cosas, que era el derecho a la diferencia y tal vez ahora, en la primera mitad del siglo XXI, estamos asistiendo a otra percepción, que es la del derecho a parecerse a pesar de las diferencias.

Frente a esto la escuela debe afrontar nuevos problemas: un crecimiento considerable de la demanda escolar por parte de las familias, de la que se hace cargo la mayor parte de los Estados y que ha sido un fenómeno prácticamente irreversible, puesto que cada vez es mayor el número de alumnos que piden ser escolarizados. Una masificación de la institución, que no es únicamente un crecimiento cuantitativo, sino que también supone un cambio cualitativo. No podemos ya contentarnos con conseguir que los alumnos aprueben de manera predestinada, porque procedan de una familia con un determinado nivel cultural y social, sino que lo que hay que hacer es democratizar el éxito escolar, permitir que todos, puesto que todos acceden a la enseñanza, puedan aprobar, de lo contrario correríamos el riesgo de los otros caigan en la frustración, en el rencor y en la violencia.

Y de ahí una exigencia, que es un reto de la modernidad, permitir que accedan a lo fundamental de la ciudadanía todos los niños sin excepción alguna. Lo que supone un doble reto para nosotros, que es definir las bases fundamentales para una ciudadanía democrática y simultáneamente identi-

ficar los medios que permitan a todos los alumnos tener acceso a esas bases. No podemos definir esos fundamentos sin definir los medios para acceder a ellos, trabajaríamos en vano; e igualmente, si la sociedad realiza una mejora tecnocrática de la escuela, sin saber cuales son los objetivos de la escolarización, sería perder el tiempo. Ambos campos, ambos retos, son profundamente complementarios. Hoy existe un déficit en ambos campos, primero, porque los profesores de los países occidentales tienen dificultades para definir exactamente cuales son estas bases fundamentales de la ciudadanía y también porque los investigadores tienen dificultades para concretar los medios que permiten acceder a esas bases.

Trataremos por tanto de definir las bases fundamentales de la ciudadanía, primero, en términos de actitudes: hay que ser capaz de descentrarse y pasar del egocentrismo inicial a tener en cuenta al otro, a los otros, al mundo; el mundo y los otros, que no pueden ser objeto de mis caprichos, puesto que el universo debe poder durar más allá de mí mismo. También hay que ser capaz de confrontar los intereses individuales para construir el bien común, esto es un aprendizaje extremadamente difícil, supone saber pensar, comunicar, crear solo y con los demás y acceder a los distintos ámbitos del saber, que constituyen la cultura literaria, histórica, científica, técnica, jurídica y filosófica. Pero todo esto en un sistema operativo, mediante la creación de un currículo e ir más allá; para trabajar lo esencial es necesario traspasar hacia lo ultradisciplinar. No habremos conseguido realmente los objetivos deseados, si no conseguimos que a través de estas actitudes y conocimientos los alumnos adquieran la condición de ciudadanos.

Como una provocación, nada más, podría sugerir que se sustituyera una parte de la enseñanza de las matemáticas por el derecho, simplemente para poder tener acceso a la ciudadanía, puesto que el derecho es una formación indispensable para la formación del futuro ciudadano. Se vive actualmente la enseñanza como una herencia ligada a la estructuración de las disciplinas universitarias y esa herencia no es necesariamente conforme con lo que necesitan los niños y niñas para su formación como ciudadanos.

En estas definiciones, como he dicho, habría que identificar los medios que permiten que todos los alumnos puedan tener acceso a esas bases fundamentales; para ello, habría que ver cuales son los medios didácticos, habría que investigar sobre la trasposición de los saberes para poder

hacerlos enseñables, trabajar sobre los conceptos, los procedimientos, las actividades mentales de los alumnos y los dispositivos que permiten suscitar ideas e identificar recursos tecnológicos y documentales. Todo este trabajo es muy importante, pero no sería suficiente sin los medios pedagógicos relativos al sujeto como persona, es decir, todo lo relativo a la motivación y a la implicación de los alumnos en su aprendizaje, a la apropiación de los conocimientos y a la superación de los saberes enseñados.

Y a partir de aquí, hay un imperativo, formar docentes capaces de superar el reto de la democratización del éxito escolar y no únicamente del acceso a la institución escolar. La democratización del acceso a la escuela ya se ha conseguido prácticamente en los países desarrollados, pero sin embargo, todavía no hemos conseguido la democratización del éxito escolar. Este reto es imprescindible para la construcción de una verdadera sociedad democrática. La experiencia de estos últimos 50 años demuestra que las reformas, totalmente necesarias, que inciden en los dispositivos escolares institucionales solo tienen efectos limitados si no van acompañadas de un trabajo de formación inicial y continua de los docentes, para que evolucionen las prácticas pedagógicas. Así, Francia ha fracasado en la democratización del éxito escolar, porque no aplicó algunos elementos institucionales del Plan Langevin-Wallon de 1945 e ignoró totalmente lo que preconizaba la pedagogía; no se pueden democratizar las instituciones de manera formal sin democratizar las prácticas.

2ª Parte: Un mismo modelo para el aprendizaje de los alumnos y la formación de los enseñantes

Para democratizar las prácticas es necesario un modelo y voy a decir por qué ese modelo debe ser el mismo para la enseñanza de los alumnos y para la formación de los profesores. Porque a pesar de las diferencias enormes que hay de estatus, un alumno no elige lo que tiene que aprender, esto se ha de definir por los adultos, porque si lo pudiera elegir ya sería adulto, y sin embargo el adulto se forma por una decisión profesional deliberada. A pesar de estas diferencias importantes de estatus, el desarrollo de la persona debe obedecer a los mismos principios, que son los principios constitutivos de la democracia; permitir a la persona que pueda distinguir entre el saber y el creer; el saber es lo que se enseña y el creer es objeto de adhe-

sión individual; articular en un mismo movimiento la apropiación y la emancipación, y ayudar a cada uno a pensar por sí mismo y a asociarse libremente con los otros. Estas son tres condiciones fundamentales que permiten la construcción de una sociedad democrática.

Precisamente la historia de la pedagogía nos propone un modelo, que debe ser a la vez un modelo de aprendizaje válido en el aula y un modelo de formación de los docentes. Es importante resaltar aquí lo que entendemos por el principio de isomorfismo, que se ha puesto de relieve por la totalidad de los trabajos realizados en Europa en los últimos 50 años, y que indica que los docentes no hacen nunca con sus alumnos lo que se les pide que realicen, sino lo que han hecho con ellos. Este modelo se articula en torno a tres términos, proyecto, obstáculos y recursos. Estos tres términos se engarzan para dar lugar a una dinámica de aprendizaje: la persona se mete en una situación de proyecto, este proyecto puede venir del exterior o del interior de él mismo; se encuentra con obstáculos, en los que pueden distinguirse tres niveles: las dificultades, los problemas, las preguntas; y a partir de estos obstáculos, la persona que se pone en situación de aprender, debe apropiarse de unos recursos, personales, colectivos, de documentación o formativos. Es importante, por lo tanto, la articulación de estos tres conceptos, como son el proyecto, los obstáculos y los recursos, que estructuran el aprendizaje, que son el punto de partida de la escuela activa, de la educación nueva y que hoy están confirmados por todos los trabajos que se realizan sobre el aprendizaje.

El proyecto es lo que hace que la persona se ponga en el camino del proceso de formación, que va a dar lugar a una serie de obstáculos, unas dificultades, unos problemas, que se traducen en preguntas que se formulará la persona y que para resolverlas acudirá a unos recursos, que a su vez le llevarán al proyecto, que de nuevo le harán encontrarse con obstáculos, que de nuevo le remitirán a buscar nuevos recursos, en un ciclo que se efectúa en un bucle permanente, que desarrolla a la persona.

En la educación nueva había una omisión del término obstáculo. Imaginar el paso del proyecto a la formación; bastaba elaborar el proyecto y estar motivado para aprender. Sin embargo, lo que hemos empezado a descubrir después de algunos años, es que entre el proyecto y la motivación, por un lado y el aprendizaje por otro, el trabajo pedagógico central es sin

duda sobre la noción de obstáculo, es el objetivo-obstáculo el núcleo y probablemente el corazón de esta dinámica.

En estos obstáculos las disfunciones inevitables deben ser vencidas y además vividas como ocasiones de reflexión y de formación. Hay que saber que los obstáculos no surgen a todos en el mismo momento, hay una diversidad en cada persona y hay que saber distinguir cuando surgen esos obstáculos para cada persona. Los recursos tampoco funcionan en todas las personas igual, por tanto, hay que interrogarse sobre la capacidad de transferir esos recursos. Es aquí donde se produce la ocasión del ejercicio de la metacognición y de la formalización colectiva e individual de los conocimientos adquiridos. Eso va a depender de la responsabilidad del formador, que se lo planteará en función de que la traslación al marco escolar sea lo más productiva posible.

Y tal como se ha dicho al final de la mañana, se trata de evitar a la vez el empirismo y el pragmatismo, que prevalecen a menudo en la formación por inmersión o a través de los compañeros, y también hay que procurar evitar acumular conocimientos enciclopédicos, con aportaciones consideradas necesarias, pero que no pueden alcanzar nunca a su finalidad, ni se pueden integrar, ni se pueden transferir. Se trata, por tanto, de articular un referencial de conocimientos y de competencias considerados indispensables en el marco formal de la formación, en una dinámica en la que se integran los tres términos de los que hablábamos antes, el proyecto, los obstáculos y los recursos, que permita su tratamiento en un vaivén acompañado y formalizado.

3ª Parte: Por una formación de los enseñantes mediante "el proyecto y en alternancia"

Vamos a empezar diciendo lo que no es la formación mediante el proyecto en alternancia. No es, o al menos no debería ser, la simple yuxtaposición de aportes teóricos y estancias en prácticas; tampoco es el medio para hacer emerger en las situaciones concretas problemas a los que la formación teórica va a intentar aportar respuestas (la experiencia en el terreno no sería más que un pretexto para dar las clases teóricas); y tampoco es una aplicación estricta en la práctica de modelos teóricos preexistentes o la

aplicación de soluciones definidas de antemano. La formación a través del proyecto y en alternancia es una formación que descarta las oposiciones estériles, como Irene Balaguer evocó esta mañana, entre la teoría y la práctica, entre la didáctica y la pedagogía, entre lo disciplinar y lo transversal (lo disciplinar sería la especialidad, mientras que lo transversal sería el conocimiento del sistema educativo o de los problemas en las relaciones con los alumnos).

Esta formación a través del proyecto y en alternancia es una formación en la que las personas deben estar implicados en un proyecto común destinado a unos alumnos, ya que si no se hace esta enseñanza en presencia de los alumnos, no podíamos hablar de una enseñanza profesional real, y disponer de los recursos de formación diversos para poner en práctica el proyecto. El planteamiento posible sería: inicialmente identificar el referencial de conocimientos y competencias consideradas como las que debe dominar la persona para ejercer cada nivel de ejercicio de su profesión; posteriormente hay que identificar el proyecto colectivo, a preparar con un formador y a presentar ante los alumnos. Estos proyectos deben permitir la expresión de competencias profesionales a adquirir, que se presentan como propuestas a los alumnos en formación y se preparan con la ayuda de un formador. Pronto, al comienzo del ingreso en la Universidad, los alumnos que quieren ser profesores deben realizar pequeños proyectos colectivos, acompañados por los formadores, para descubrir los obstáculos y a través de ellos preparar sus propuestas formativas. Pensamos que es imprescindible establecer la sistemática de la dialéctica proyecto-obstáculos-recursos desde el primer año de la universidad. Por ejemplo: nosotros pedimos a grupos de 3 ó 4 estudiantes que vayan a supervisar a unos jóvenes alumnos en una biblioteca o en un centro de documentación; pensamos que los jóvenes de 18 o 19 años son capaces de hacerlo, aunque no son capaces de hacerlo solos. Es importante que estén supervisados por un formador, puesto que su papel es determinante para hacer emerger las preguntas, resaltar los elementos importantes y para retomar a partir de ahí los contenidos indispensables de su formación.

Los grupos de jóvenes en formación preparan la presentación de su proyecto a los alumnos, con la supervisión de un formador y en presencia de los enseñantes de acogida y sus iguales. Consideramos muy importante

que lo que extraigan de esa experiencia la formalicen por escrito en un diario profesional individual, que describan los problemas encontrados con los alumnos, los obstáculos encontrados, los recursos utilizados para abordarlos, las lecturas realizadas, las aportaciones del formador, las entrevistas mantenidas con los padres y que todo eso quede recogido en un escrito profesional. Eso les permitirá luego, junto con los formadores, analizar las prácticas y sistematizarlas y posteriormente, recrear la unidad proyecto-obstáculo-recursos. No se trata de yuxtaponer unos conocimientos, sino que las aportaciones de los formadores, como respuesta a los obstáculos *que han visto, las van a articular en un proyecto.*

Es importante identificar el papel de los formadores, porque muchos formadores se ven como simples profesores de facultad dando cursos ante una clase, dando clases magistrales. Estos profesores tienen que ser acompañantes de un proyecto y tienen que permitir la aplicación de los recursos formativos. Hay que establecer bien el modelo, hay que identificar el papel de estos formadores, que debe distinguirse perfectamente del de personas que transmiten simplemente unos conocimientos. Los formadores deben trabajar por tanto en equipo, dentro de un proyecto que dará lugar a una serie de interrogantes distintos según las personas, y eso permitirá al formador supervisor que acompaña al grupo, extraer la información necesaria para establecer el modelo.

La experimentación de este modelo durante cuatro años nos ha permitido localizar algunas dificultades que existen en la actualidad. Una de las primeras dificultades que debemos superar es una mala adaptación del proyecto elegido al nivel de las personas en formación. Por ejemplo, no se trata de enviar a alumnos de primer año de estudios a enseñar a deficientes psíquicos de nivel grave, porque se plantearía una dificultad superior a la que corresponde a sus capacidades en ese momento de su desarrollo. En segundo lugar, lo que algunos alumnos hacen es saltarse los obstáculos, evitar los obstáculos, ahorrándose el aprendizaje necesario; hemos constatado en este proyecto que los alumnos, con frecuencia, en lugar de adquirir los conocimientos necesarios para resolver por ellos mismos sus problemas, buscan que alguien se los resuelva. El peligro es que el formador o que los profesores que acogen a los alumnos en su clase resuelvan todos los problemas y entonces, no permitan que emerjan las dificultades y que se entre en la dinámica correcta de aprendizaje.

Otros problemas podrían ser la no identificación de los conocimientos de formación necesarios o limitarlos simplemente a unos conocimientos extremadamente someros y superficiales. También la división del trabajo en los grupos de alumnos, que tienden a que cada uno realice lo que ya conoce, de manera que cada estudiante se especializa demasiado pronto. Es importante, por tanto, la intervención del formador y éste debe estar a su vez supervisado por otros formadores, que reflexionan conjuntamente sobre el método y los contenidos de la formación.

4ª Parte: Los retos teóricos de la formación del enseñante experto.

En lugar de encerrarse en la oposición estéril teoría-práctica, hay que trabajar con los estudiantes sobre la tensión fecunda de las decisiones y los retos. Veamos como procedemos. Aquí hay una decisión: en matemáticas se toma un ángulo; la medida tomada en la parte inferior es la misma medida que si se toma en la parte superior. Aquí el profesor toma otra decisión concreta, inmediata: "Melanie, sal a la pizarra", o también "Toma el bolígrafo y resuelve el ejercicio". Cuando se observa el comportamiento de un profesor, se tiene la impresión de que el fracaso o el éxito se juega en decisiones ínfimas, pequeñas, sin importancia, en la selección de un ejemplo, la elección del alumno al que se interroga, la elección del momento en que se le interroga, la manera de dar las calificaciones, etc.

Decimos que un profesor es un docente experto cuando toma las decisiones correctas en el momento oportuno; para tomar la decisión correcta, que es concreta, pero también es teórica, hay que comprender los retos de la decisión que se toma. Cuando digo "Melanie, pasa a la pizarra", no les estoy pidiendo ni a Met, ni a Jacques que lo realicen, bien porque Melanie es más débil y le pido que suba a la pizarra para explicar de nuevo lo que quiero enseñar, o bien porque Melanie es una buena estudiante y ella va a plantear de otra manera lo que yo mismo he dicho, o bien porque he comprendido que Melanie no había entendido algo y yo mismo lo quiero volver a explicar. Lo esencial es que esta decisión sea una decisión reflexionada, y que no voy a humillar a Melanie, tampoco voy a permitir que se pierda tiempo en clase haciéndola subir a la pizarra, y tampoco voy a olvidar determinados aprendizajes, ni a algunos alumnos que también necesitan aprender cosas. Por tanto, decimos que un docente es bueno cuando sabe tomar las decisiones siendo consciente de los retos de su actuación.

Estos retos se encuentran a varios niveles: a nivel de los aprendizajes, se puede actuar de una manera u otra para que los alumnos aprendan; se encuentran también en el proyecto cultural, si enseño a unos niños a leer diciendo: "papá busca sus zapatillas debajo de la cama", no tiene el mismo significado que si enseño a leer a los alumnos con el libro de la Iliada; se encuentran al nivel de los modelos sociales, si llamé a Melanie para humillarla es porque estoy actuando desde una perspectiva del eslabón débil; y se encuentran también al nivel ético y político, porque cualquier decisión que yo tome, aún la más anecdótica, como por ejemplo, que cojan el bolígrafo para escribir, es también una decisión política, porque lo que yo diga en un momento determinado va a permitir que la mayoría de los alumnos puedan aprender, o bien permitirá seleccionar a unos y a los otros los marginaré.

Por lo tanto la reflexión que realizamos con los formadores comprometidos en este trabajo que realizamos, no es un trabajo de yuxtaposición de la teoría y la práctica, es un trabajo que se realiza sobre las decisiones tomadas, ilustradas con modelos teóricos, para desarrollar la capacidad de tomar las decisiones más lúcidas y más eficaces respecto a los objetivos que se pretenden. Si analizamos los sistemas de enseñanza de los docentes, veremos que en la mayoría de ellos no encontramos un ángulo como éste; lo que generalmente tenemos son dos bloques: el bloque del saber empírico y el bloque del saber teórico y no hay comunicación entre ambos bloques. Para nosotros lo importante es la continuidad del ángulo de visión y sabemos que es la misma medida arriba y abajo, en los dos niveles. Y lo que decimos para el formador también es válido para el ciudadano en una democracia y es que para el ciudadano, el menor gesto debe ser un gesto consciente.

Este trabajo sobre las decisiones y los retos es tanto más eficaz cuanto nos atenemos a distintos cambios de enfoque, si vemos la continuidad en distintos niveles. Se produce un trabajo del formador de observación directa, por lo que no hay que volver a pedir a Melanie que suba a la pizarra; hay un trabajo de análisis de las prácticas posterior a su realización, "¿por qué llamaste a Melanie para que subiese a la pizarra?"; hay un trabajo previo de preparación pedagógico y didáctico, ¿qué significa que Melanie suba a la pizarra? , ¿por qué se le pide esto?; y también hay un trabajo en la distancia a largo plazo, a través del documento escrito al que me refería antes.

Y a partir de ahí nuestra reflexión nos lleva a lo que llamamos la toma de decisiones, la toma de decisiones se vive a través de una dificultad. Lo que hacemos con las personas en formación es tomar conciencia de las dificultades. Esta dificultad puede ser puramente didáctica: no sé explicar la proporcionalidad. Puede ser una dificultad de otro tipo: no sé controlar a ese alumno que siempre está haciendo ruido. Se produce una dificultad porque hay un proyecto anterior y la realidad no es conforme con el proyecto. Tenemos en formación jóvenes que nunca tienen dificultades y es sencillamente porque nunca tienen proyectos: el que no quiere entrenarse para los Juegos Olímpicos no tiene ninguna dificultad, porque lo que hace es sentarse en un banco. Cuando encontramos una dificultad no quiere decir que se haya ya elaborado un problema y la especialidad del oficio de docente es pasar de las dificultades a los problemas. Para la psicología de muchos docentes la dificultad genera la ideología del chivo expiatorio. Tengo dificultades porque la Administración me persigue, porque a los alumnos no les han educado bien sus padres, porque los colegas de la clase anterior no han realizado su trabajo, por toda una serie de cosas... Mientras que nos mantengamos en el nivel de las dificultades, no avanzamos. Sin embargo, el trabajo del formador de los docentes es ayudar a estas personas a transformar las dificultades en problemas.

Y para esto debemos trabajar a partir de lo que llamamos la memoria pedagógica, es decir, los modelos que hemos encontrado, o las situaciones prototípicas que hemos estudiado, para luego seleccionar herramientas o propuestas que hemos visto en la documentación que hemos conseguido, las visitas que hayamos realizado etc. Tenemos por un lado esa memoria con todo aquello que tenemos en reserva, y por otro lado analizamos la situación, localizamos los retos y así tomaremos una decisión, que no es científica en el sentido positivista del término, que es la conjunción de un recurso y de una pregunta, que se toma en un momento determinado, para que la clase avance en el sentido deseado. Nos damos cuenta, en los trabajos actuales sobre formación, que cuanto más conocen los docentes ejemplos de prácticas y propuestas pedagógicas, mayor bagaje tienen en su memoria y más capacidad poseen para ponerlo en relación con la situación en la que se encuentran y así tomar decisiones. Cuando analizamos como actúa un docente experto, vemos como éste pone continuamente en relación los elementos del potencial pedagógico que tiene y los indicios que recoge de la clase. Y si tuviera tiempo demostraría que es la riqueza de las propuestas, lo que permite capitalizar los indicios.

Por ejemplo, alguien que tiene una propuesta pedagógica sobre la enseñanza de la lectura puede resolver mejor el problema de la dislexia que aquella persona que realiza una sintomatología previamente y luego aplica mecánicamente un método. En éste modelo es la toma de decisiones lo que está en el centro de la reflexión de la formación de los profesores, como en el corazón de la formación de todos los oficios de expertos. Por ejemplo, cuando el cirujano decide cortar una vena en vez de una arteria, es lo mismo que cuando se le dice a Melanie que vaya a la pizarra, en lugar de pedirselo a Albert, es una decisión de la que dependen muchas cosas y por este motivo les digo *muchas veces a mis estudiantes que el experto está en el detalle. En el caso del cirujano, el detalle es lo que distingue con respecto a otro y también en el deporte el detalle es lo que distingue al buen deportista de los demás.*

Lo que plantea problemas en este modelo, cuando observamos la actividad de los docentes diariamente, en lo cotidiano, nos damos cuenta de que no pueden pensar sobre todas las decisiones que toman. En la Primaria, el docente, según los estudios que tenemos, toma 1200 decisiones por hora, por lo que no puede realizar sistemáticamente un análisis de cada decisión. Y por este motivo hay que combinar tres cosas, como ocurre en el caso del cirujano, las rutinas necesarias, los ajustes posibles y las invenciones reguladas; éstas últimas intervienen en aquellas situaciones en las que vamos a innovar.

Pero no se le puede pedir a un profesor que esté innovando constantemente. Hay que ayudarle para que pueda consolidar unas rutinas, igual que cuando uno camina, no hay que pensar en poner un pie delante del otro para saber hacia donde va. Lo que es evidente es que una serie de teorías sobre la formación en Occidente han despreciado lo que llamamos las rutinas, haciendo del docente alguien que debe estar siempre inventando, lo cual es muy hermoso, pero no es técnicamente posible; tiene que haber una transmisión de las rutinas. Para mí el término rutina no es peyorativo, también la Ministra debe tener una rutina para no tener que estar pensando en cada momento lo que tiene que hacer. Les puedo poner ejemplos de rutinas en la gestión de la clase, en la organización de un ejercicio, se puede hablar también de consolidar unos procedimientos. Si decidimos, por ejemplo, trabajar con grupos pequeños de alumnos, hay que tratar de que adquieran unos procedimientos: que siempre preparen primero el trabajo individualmente, para después ponerlo en común, que habrá siempre una evaluación individual, etc.

Entre las rutinas y la innovación están los ajustes. Las rutinas son los procedimientos ligados a determinados tipos de actividades o comportamientos. Si quiero trabajar con un grupo de alumnos tengo que saber que no es posible si no hay consignas individuales, si no está constituido el grupo de manera que permita la heterogeneidad y el intercambio, etc. Lo importante es adquirir determinadas rutinas que constituyen una base sólida del oficio.

Es necesario aplicar las rutinas más eficaces que permitan dar seguridad a los alumnos y liberar una parte de los conocimientos que tenemos. El cerebro es como una biblioteca, y cuando ya está la biblioteca llena de libros, hay que retirar unos para colocar otros. Cuando hay que preparar una conferencia lo que se hace es escribir en el papel, en cierto modo para liberar lugar en la memoria. Debemos dejar espacio disponible en nuestra mente, porque lo que a veces ocurre, como se ha visto con algunos jóvenes enseñantes, es que están tan preocupados por la gestión de la clase que no tienen espacio en su cerebro para reaccionar ante cualquier imprevisto o ante los incidentes que pudieran surgir.

Debemos proceder a realizar reajustes finos frente a situaciones tensas o contradicciones difíciles, que permitan reencontrar el equilibrio necesario para el aprendizaje y poner en práctica la capacidad de invención que cada uno pueda tener. La noción de ajuste, que no he especificado hasta ahora, es la capacidad de jugar con las contradicciones que están en funcionamiento en el aula. Por ejemplo, por un lado, tenemos que trabajar a partir de lo que interesa a los alumnos, asumiendo el riesgo de que se queden con lo que ya conocen y no descubran nada nuevo, y, por otro lado, sabemos que si les imponemos cosas que no les interesan, corremos el peligro de que las rechacen. Y de ahí la necesidad del ajuste que menciono, es decir, introducir el interés suficiente, pero no dejar que la clase se encierre solamente en lo que les interesa.

Si tuviera tiempo daría otros ejemplos como los de la gestión de la homogeneidad y de la heterogeneidad. De vez en cuando la clase debe funcionar bajo el principio de la heterogeneidad, porque los alumnos intercambian y aprenden recíprocamente, pero también es necesario que los alumnos que tienen los mismos problemas estén agrupados de manera homogénea para tratar juntos de resolverlos. Lo importante para el docente experto es saber captar cual es el momento de tratar el problema de manera

homogénea, porque ha podido detectar la necesidad de algunos alumnos por resolverlo y cuando actuar en el otro sentido, cuando se dé cuenta de que un alumno conoce algo especial y es interesante que se lo explique a otros alumnos, y ahí va a introducir la heterogeneidad. He realizado el mismo trabajo desde la perspectiva didáctica, pero no lo voy a comentar.

5ª Parte: La dimensión simbólica del oficio de enseñante

Rápidamente voy a llegar a la conclusión sobre la quinta parte, alertando sobre un punto que es objeto de crispación en Francia. Para el formador y para el político que decide, el oficio de docente puede y debe ser analizado en términos de competencias adquiridas en diferentes dominios con implicación en las estructuras institucionales. Se plantea un problema para el docente que le gusta la enseñanza, que le gusta enseñar matemáticas o a dibujar a los niños y niñas; que vive la presión política y la presión social como un obstáculo para enseñar. Hay una dificultad presente en todos los países desarrollados y es que las disposiciones institucionales impuestas a los docentes desde la perspectiva de democratizar el acceso al saber, como por ejemplo, la participación en actuaciones tales como el seguimiento de los alumnos, el trabajo con los padres, etc, todo aquello que se ha dispuesto en las reformas educativas precisamente para democratizar el acceso a los conocimientos, se ha visto a menudo por el docente como un impedimento a su vocación de enseñar. Esto se ha observado en toda Europa, sobre todo en la Enseñanza Secundaria, en la que más de la mitad de los docentes dicen que las reformas les impiden enseñar. No creo que sea cierto, pero sí pienso que deberíamos extraer unas lecciones de este fenómeno.

Y de ahí destacamos unas exigencias básicas: hay que centrar siempre las contribuciones y las propuestas de formación y las políticas en el proyecto de enseñar, hay que articular siempre la misión de la escuela con las vocaciones personales de aquellos que trabajan en ella y, sobre todo, hay que esforzarse para no aislar a los administradores, a los cuadros, de los profesores. Un efecto devastador de lo que ha pasado con la democratización de la enseñanza desde hace treinta años, es que hemos consumido tantos cuadros y hemos necesitado tanto de los directivos y técnicos, que les hemos aislado del trabajo cotidiano, del oficio diario, convirtiéndoles en una especie de tecnócratas que no entienden ya lo que pasa en el día a día

de los centros. Por eso propongo, pero sin posibilidades de que me entiendan en mi propio país, que todas las personas que ejercen tareas administrativas en relación con la educación, sigan dedicando al menos una cuarta parte de su tiempo de trabajo a la enseñanza con alumnos. Trabajé con un Ministro que llevó esto a la práctica, siguió dando clase a sus alumnos y me gustaría muchísimo que todos los cuadros de la administración de mi país mantengan contacto con los alumnos y los estudiantes.

Y volver, sin cesar, en la formación al "proyecto de enseñar" en sus tres dimensiones fundamentales: un proyecto cultural que consiste en garantizar el vínculo entre las distintas generaciones, un proyecto político encargado de construir un espacio público dedicado a la búsqueda de la verdad, un proyecto filosófico para, tomando la frase de Kant, conseguir que cada uno sea capaz de pensar por sí mismo.

Como conclusión diré que formar a los docentes para una escuela democrática es preparar a los hombres y a las mujeres en dos aspectos vinculados consustancialmente, un oficio de experto y un compromiso de ciudadano y no hay que sacrificar el compromiso ciudadano en beneficio del oficio del experto. Una de las encuestas que he realizado en Francia, hace tres años, sobre las motivaciones que conducen al oficio de docente, demuestra que esta motivación no se percibe como un compromiso ciudadano para los jóvenes. Cuando a los jóvenes se les pregunta por cuales son los oficios más útiles a la sociedad, lo que destacan son las profesiones humanitarias, detrás viene la medicina, la judicatura, la policía y otra serie de profesiones útiles, y el oficio de docente queda en el lugar 17 entre las profesiones útiles para la sociedad. Los jóvenes generosos prefieren ir a alfabetizar a personas debajo de una tienda de campaña en Burkina-Fasso, en lugar de enseñar la gramática en un barrio difícil de una gran ciudad. Si queremos formar a los docentes para una democracia, nos interesa decir que esta profesión es un oficio comprometido con la ciudadanía y no es en absoluto un oficio reiterativo, ni un oficio de simple guardería, ni tampoco de preparación para funciones puramente económicas. Mientras que las democracias no devuelvan al docente su dimensión de compromiso ciudadano, no se superará la crisis que viven todos los docentes en los países desarrollados hoy, y la enseñanza no conseguirá sus objetivos. Gracias.

EDUCACIÓN PRIMARIA: Experiencias de aula

- **D. Jaume Fullana Mestre.** Maestro de Educación Primaria. "Plan de acogida del alumnado extranjero". C. P. Gabriel Miró de Calpe (Valencia).
- **D^a Consuelo Uceda Castro.** Directora del C.P. La Navata de Galapagar (Madrid). "Una escuela de todos y entre todos". C.P. La Navata
- **D. César Martínez Iturralde.** Maestro de Educación Primaria. "Sistema metodológico Amareberri. Un enfoque global y abierto". C.P. San Francisco de Bermeo (País Vasco).

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Plan de acogida del alumnado extranjero

PRESENTADA POR:

Jaume Fullana Mestre

Maestro de Primaria del Colegio Público "Gabriel Miró", de Calpe (Valencia)

El perfil del alumnado de nuestras aulas es hoy mucho más complejo que hace sólo siete u ocho años y, en la mayoría de los casos, la continua incorporación de alumnos extranjeros a lo largo del curso, hace que este perfil se vea modificado durante todo este periodo.

Las necesidades que se desprenden de esta realidad casi nunca se transforman en demanda por lo que las respuestas que la escuela va dando han de ser fruto de periodos de reflexión si queremos optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación de nuestras actuaciones como docentes no puede medirse por el tiempo dedicado a la enseñanza; por la cantidad de unidades o temas abordados, por la cantidad de estrategias utilizados o por la cantidad de recursos desplegados.

Tendremos que analizar si las tareas que proponemos son o no son susceptibles de engendrar aprendizajes y si estos aprendizajes corresponden a objetivos de formación previstos.

Difícilmente daremos respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado inmigrante sin que antes la escuela, organizada como unidad de intervención y no como la suma de ellas, haya reflexionado entorno a los conceptos de *cultura*, de *interculturalidad* y *educación intercultural*.

Sólo entonces estaremos en condiciones de abordar y planificar nuestra gestión como docentes:

- ¿Cuál ha de ser el planteamiento como centro?
- ¿Qué principios debemos priorizar? (Identidad propia/cultura de acogida; diversidad/cohesión; ...)

- ¿Cómo organizar la incorporación del alumnado?
- ¿Cómo gestionar la comunicación con el alumno/?
- ¿Cómo organizar la clase?
- ¿Cuáles son las competencias inmediatas que deberemos priorizar?
- ¿Cómo organizar el aula de adaptación lingüística?
- ¿Cómo organizamos el apoyo? Cuánto tiempo implica?Cuál es el modelo aplicable? ¿Qué habilidades potenciar?
- ¿Cómo seleccionamos los materiales?
- (...)

Hemos de ser conscientes que una respuesta inadecuada a las necesidades del alumnado inmigrante puede significar la consolidación de retrasos escolares importantes.

También es necesario evitar hablar de la inmigración como si fuera un bloque homogéneo. En realidad, ni la sociedad receptora es homogénea, ni lo es la inmigración. Son varios los factores que inciden en su diversidad:

- Su situación socioeconómica.
- Los años de permanencia en el país.
- El modelo de inmigración (familiar o individual)
- El tamaño del grupo lingüístico.
- El prestigio y la vitalidad de la lengua propia.
- El nivel de cohesión social del grupo.
- ...

Todos ellos son factores a tener en cuenta si realmente queremos gestionar correctamente la diversidad de las aulas.

LA ACOGIDA DEL ALUMNO/A DE INCORPORACIÓN TARDÍA

Recibir o acoger?

No es lo mismo *recibir* que *acoger*. La recepción del alumno/a se caracterizaría por la espontaneidad, la improvisación, y la rutina administrativa.

En cambio, la **acogida** exige una actitud comprensiva que hay que entender como un conjunto de tareas enmarcadas dentro de un PLAN DE ACOGIDA que facilita la adaptación del alumno/a que se incorpora y que constituye el documento de referencia para toda la comunidad educativa.

| | VÍA RECEPCIÓN | VÍA ACOGIDA |
|--|--|--|
| Tiempo | <i>El inicio del proceso estaría representado por "la matriculación" y el final se identificaría con "el 1r. día de clase"</i> | <i>El inicio se inicia durante la matriculación y tiene una duración variable de acuerdo con las características del alumnado.</i> |
| Personas que intervienen en el proceso | <i>Número reducido de agentes</i> | <i>Número importante de agentes que cuidan y coordinan el proceso.</i> |
| Actitud | <i>Rutina organizativa y administrativa Improvisación.</i> | <i>Exigencia de una actitud comprensiva. Conjunto de tareas enmarcadas dentro del PLAN DE ACOGIDA.</i> |

Matriculación: acogida del alumno/a y de sus familiares.

| ACOGIDA DEL ALUMNO/A Y de los FAMILIARES | |
|--|--|
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar información sobre el centro. 2. Recoger información sobre el alumno. 3. Facilitar los recursos y servicios necesarios |
| Documento | 1. Protocolo de acogida |

En la matriculación del alumno/a es necesario mostrar actitudes abiertas y positivas. Eso facilitará una buena percepción de la familia con respecto a la institución escolar.

1. A menudo las familias recién llegadas tienen una percepción diferente del sistema escolar del país de acogida. Hay que informar sobre

horarios, normas, organización del centro, organización del aula, hábitos,...

2. Con respecto a la recogida de información, se contemplará el alumno desde una *perspectiva global* y por lo tanto nos interesa todo aquello que tenga o pueda tener relación con su desarrollo: donde vive, con quien vive, su escolarización anterior, las lenguas que habla, sus conocimientos previos,...
3. Posteriormente, el centro deberá asegurarse que el alumno disponga de los recursos (material escolar) y de los servicios (transporte, comedor,...) necesarios.

Incorporación a la aula ordinaria — Organización de la clase.

| <i>ACOGIDA EN CLASE.</i> | |
|--------------------------|---|
| <i>Tareas:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Actividades previas a la incorporación con el grupo-clase.</i> 2. <i>Presentación al resto del grupo.</i> 3. <i>Asignación de tutor.</i> 4. <i>Asignación de un lugar.</i> 5. <i>Criterios por la comunicación con el alumno.</i> |

La acogida en clase, tampoco es algo que se improvise. Contemplar el alumno/a globalmente es priorizar el contexto de aprendizaje, fomentar el deseo de hacer cosas con el resto del grupo. Hay que programar adecuadamente este periodo:

1. Habrá que preparar unos días antes con el grupo-clase la incorporación del alumno/a recién llegado a través de actividades que faciliten una buena predisposición y un conocimiento apropiado sobre su lugar, costumbres,... de procedencia.

El objetivo de estas actividades sería el aprendizaje del "encuentro" a través de actividades que hagan intervenir las concepciones (imágenes) que tenemos de las personas de otras culturas, de otros países u orígenes sociales, que promuevan la aceptación de las diferencias desde principios de equidad.

2. La presentación al resto del grupo se realizará generalmente de forma colectiva y, de forma individual, iremos presentando a las compañeras y compañeros que colaborarán directamente en su proceso de adaptación...
3. Planificaremos la **tutorización** del alumno/a de nueva incorporación con 1, 2, o 3 alumnos voluntarios. Cada uno de ellos con una tarea definida: ayudar en las actividades de clase, patio, comedor, ...

Entre las distintas ventajas de la tutorización cabe destacar las siguientes:

- Para el alumno de nueva incorporación: se le emplaza en una situación de comunicación permanente.
- Para el alumno/a tutor: se le ofrece la oportunidad de profundizar y consolidar sus conocimientos y procedimientos a través de la transmisión de saberes.
- Para el docente: la figura del alumno/tutor representa una ayuda ya que no siempre puede responder en tiempo real a todos los interrogantes del alumno de nueva incorporación.

No obstante, es necesario establecer criterios de actuación entre el alumno tutor y el docente. Estos criterios tienen que hacer referencia especialmente a las tareas asignadas y a las habilidades para transmitir los conocimientos (ayudar sin sustituir),

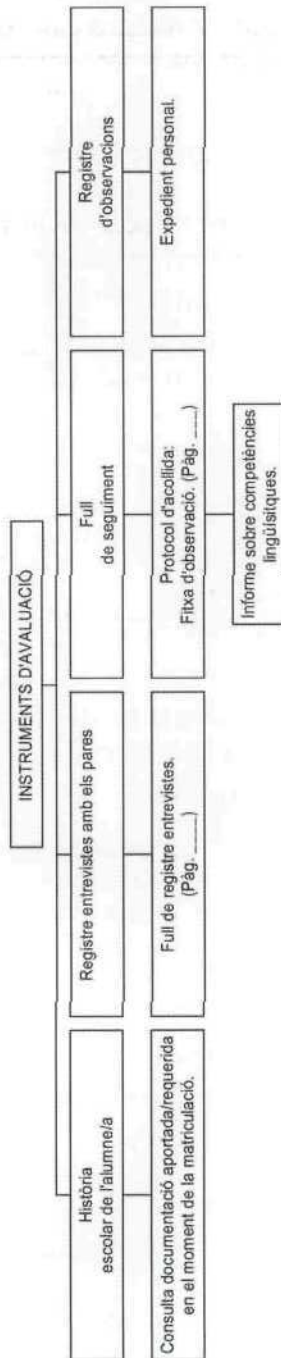
4. Situaremos el/la alumno/a recién llegado cerca de la área donde el maestro está más disponible para facilitar su participación en las actividades, inicialmente en aquellas que no requieran un uso excesivo de lengua.
5. Con respecto a la comunicación con el alumno/a, habrá que tener en cuenta los siguientes criterios:
 - a) Inicialmente se requerirá de forma especial su atención en actividades que requieren poca expresión verbal.

Podemos crear un rincón geográfico —con planisferio, mapas,...— que permita situar nuestra ciudad y las diferentes regiones y países de origen de los niños y niñas; incluir elementos de nuestra cultura y de culturas extranjeras; ...

Se trataría de utilizar recursos que nos ayuden a situar al alumno/a en situación de experto preguntándole: *cómo se dice esto en tu lengua?, en tu país cómo se escribe?* ... Recursos y actividades que permiten testimoniar nuestro interés y que le permiten expresar sus conocimientos y competencias.

- b) Nos dirigiremos a él/a con frecuencia y con forma y entonación que le haga sentir se cómodo en clase.
- c) Le hablaremos siempre en la lengua de acogida.
- d) Debemos aceptar la idea de es necesario un tiempo para construir competencias satisfactorias de comunicación para evitar angustias innecesarias. Hemos de ser conscientes del camino que hemos de recorrer todos (maestro, alumno, familia, ...).

Evaluación inicial:



Se trata de recoger información sobre las competencias iniciales del alumno/a, especialmente en las áreas instrumentales con el objetivo de facilitar la toma de decisiones.

Para el alumno/a constituye una herramienta para conocer el propio punto de partida para poder valorar sus avances.

Es importante realizar esta evaluación inicial a partir de la observación y seguimiento continuado de su trabajo *a lo largo de todo el período de acogida*.

Pero muchas veces no será suficiente y habrá que tener al alcance otros documentos útiles para la evaluación inicial.

Determinación de necesidades y organización de los recursos:

En función de los resultados de la entrevista con la familia, de los resultados de la evaluación inicial y, de la observación directa al aula y al centro, habrá que determinar:

- Las necesidades de apoyo.
- La necesidad de implicación de los servicios externos; trabajadora social, Gabinete psicopedagógico,...
- Los materiales que necesitará el alumno/a.

Habrà que priorizar todas aquellas competencias que faciliten al alumno interpretar correctamente la vida escolar y actuar de forma autónoma.

El alumno debe ser capaz de:

- Orientarse en el espacio escolar.
- Situarse en el tiempo escolar
- Tomar contacto: *buenos días, hola, ...*
- Identificar los objetos y materiales con los que trabaja: *mochila, libros, ...*
- Identificar las personas que trabajan en la escuela y su función: *a quién debemos dirigirnos para...*

- Entender lo que se espera de él: *trabajo con consignas*,..
- Expresar sus necesidades y su nivel de comprensión.
- ...

Con relación a la **organización de los recursos** se concretará:

- Cuándo, cómo y quién hará el seguimiento del alumno/a. (Pauta Individualizada de Seguimiento)
- Cómo se organiza el traspaso de información entre los diferentes maestros/as que atienden a estos alumnos.

Planificación del apoyo lingüístico:

No todo el alumnado de origen extranjero manifiesta las mismas necesidades de intervención educativa específica. Estas necesidades dependerán básicamente del grado de conocimiento de la lengua, de su nivel de instrucción y de su escolarización anterior.

Objetivos del apoyo:

- Facilitar la inserción del alumnado de incorporación tardía al sistema escolar proporcionándole los instrumentos lingüísticos básicos para poder seguir las clases. (Catalán, castellano, inglés)
- Desarrollar actitudes positivas respecto a la lengua/as de acogida y al proceso de normalización lingüística.

Ofrecer ayudas para que puedan comprender y tratar contenidos que se trabajen después con todo el grupo y que les permitirán una mayor integración en las actividades de aula (*Apojo previo*)

- Facilitar ayudas durante las actividades de aula centrandó la atención, aclarando conceptos, guiando la tarea, y especialmente favoreciendo la expresión oral.
- Revisar, reflexionar o reforzar actividades de clase.

Tendremos que aceptar la idea de que es necesario un tiempo para construir competencias satisfactorias de comunicación. Se trata de no minimizar las dificultades pero tampoco de exagerarlas.

Algunos estudios consideran que para la adquisición de competencias comunicativas similares a los de un alumno nativo de la misma edad pueden transcurrir unos cinco años. Inicialmente habrá que priorizar las habilidades básicas de comunicación interpersonal y posteriormente la competencia cognitiva y académica.

Cummins distingue 4 tipos de tareas según la exigencia cognitiva de la actividad y el nivel de apoyo facilitado.



De acuerdo con este modelo, es conveniente proponer inicialmente tareas que combinen poca exigencia cognitiva y máximo apoyo (A).

El tipo de actividades que deberíamos descartar serían aquellas que se sitúan en la zona (D) porque no son significativas, no generan aprendizaje alguno.

Habrà que tener siempre en consideración que las necesidades son cambiantes y también deberán cambiar las respuestas educativas.

El aula de adaptación lingüística.

El objetivo del Aula de Adaptación Lingüística (AAL) es acelerar la integración del alumnado inmigrante y favorecer un acceso más rápido a las lenguas oficiales. La estancia del alumno/a debe ser estrictamente el necesario para adquirir las destrezas comunicativas básicas en las lenguas oficiales e interpretar la vida del centro. Se trata de favorecer la integración y no de una propuesta al margen del sistema ordinario.

Características básicas del aula:

- a) Se asegura una adecuada coordinación entre el profesorado implicado.
- b) La estancia del alumno/a en el aula de adaptación lingüística (AAL) coincide con las sesiones de áreas lingüísticas.
- c) Se favorece la heterogeneidad del alumnado. (Edades, sexo, país de procedencia, y nivel educativo -dentro de los márgenes razonables—). Eso no impide, de acuerdo con la actividad propuesta, otro tipo de agrupamiento: individual, grupo aula,...
- d) Se requiere frecuentemente la colaboración de las familias.
- e) Tiene carácter experimental y, en consecuencia, está sometida a una evaluación continua y se adoptan medidas correctoras de acuerdo con los resultados alcanzados.
- f) Cuenta con recursos adecuados.

Debe asegurarse un equilibrio entre las actividades específicas en el Aula de Adaptación Lingüística y las actividades en el aula ordinaria. Inicialmente, el alumno/a podría ser atendido durante una sesión diaria y, progresivamente, ir reduciendo el número de sesiones semanales.

En el horario individual del alumno/a se precisarán las necesidades identificadas y los diferentes tipos de atención que recibirá el alumno/a.

Indicadores de interacción oral y de competencia fonológica.

Debemos dotarnos de indicadores que nos faciliten determinar la situación concreta del alumno/a y la toma de decisiones al respecto:

- *Cuántas sesiones semanales necesitará en el Aula de Adaptación Lingüística?*
- *Cuando el alumno/a ya no necesita recibir esta ayuda complementaria?*
- *Qué competencias deben trabajarse para asegurarle un nivel de autonomía suficiente para interpretar correctamente la vida del centro?*
- *(...)?*

| | | |
|--|---|--|
| DETERMINACIÓN DE NECESIDADES DE APOYO EN EL AULA DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (AAL) | AYUDA COMPLEMENTARIA A LA AAL | |
| | NIVEL A1.1 COMPETENCIAS FONOLÓGICAS NIVEL A.1.1 | NIVEL A1.1.1 Realiza peticiones sencillas con el apoyo del dedo o gestos. Pregunta y dice el día, la hora y la fecha Utiliza saludos básicos Dice: "sí, no, gracias, escucha,..." NIVEL A1.1.2 Puede interactuar de forma sencilla sobre las personas que conoce y las cosas que tiene. Realiza afirmaciones simples en áreas de necesidades inmediatas o relativas a temas muy corrientes. Sabe responder a cuestiones sobre necesidades básicas o relativas a temas muy corrientes. |
| | COMPETENCIAS FONOLÓGICAS NIVEL A.1.1 | NIVEL A.1.1.1 Su pronunciación –de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas– permite al profesorado acostumbrado a tratar con hablantes de este grupo lingüístico, entender el significado de lo que se quiere expresar. |
| | NIVEL A2 (Descriptores relacionados con el desarrollo de la vida social) | Sabe utilizar las formas habituales de saludo. Sabe dirigirse de acuerdo con las convenciones sociales. Sabe saludar a los compañeros/se, preguntar cómo están,.. Se defiende con éxito en intercambios sociales breves, Sabe hacer preguntas y responder a preguntas sobre lo que hace en la escuela, en casa, en su tiempo libre,... Sabe cómo hacer invitaciones (de juego) y responder a ellas. Puede preguntar, responder o hablar sobre los horarios, sobre lo que debe hacer, dónde ir,... Es capaz de pedir u ofrecer ayuda. Sabe explicar cómo se va a un lugar determinado. Sabe explicar lo que le gusta y lo que no le gusta en términos sencillos. Sabe expresar sus necesidades básicas. |
| COMPETENCIAS FONOLÓGICAS NIVEL A.1.1 | NIVEL A.1.1.2 Su pronunciación, generalmente bastante clara y comprensible, permite a sus compañeros entender el significado de lo que quiere expresar, a pesar de que resulta evidente su acento extranjero y que sus interlocutores deben pedir repeticiones de vez en cuando. | |

EL ENTORNO EXTRAESCOLAR.

El aumento significativo de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo hace cada vez más necesario el establecimiento de planes de intervención que den respuesta a sus necesidades.

La escuela debe dotarse de un PLAN DE ACOGIDA que coordine las diferentes actuaciones que se producen en el marco escolar; pero no es suficiente.

Hay a menudo situaciones personales, especialmente en los alumnos de nueva incorporación, que dificultan o limitan su adecuada participación en la comunidad local.

En lo concerniente a la lengua (o las lenguas), facilitaría su aprendizaje una adecuada participación del alumno/a en las actividades extraescolares de oferta municipal.

Asimismo, otras dificultades podrían ser: la escasa participación de las familias en la comunidad local, su bajo concepto de la escolaridad y de los procesos de aprendizaje que podría traducirse en un elevado absentismo; la incapacidad económica familiar por asumir los gastos de materiales escolares y salidas escolares; la falta de hábitos de higiene y salud,... requieren una intervención que supera estrictamente el marco escolar.

La promoción de "*comisiones sociales para la atención de alumnado de incorporación tardía*" puede constituir una estrategia adecuada de cariz preventivo.

Podría estar constituido por el educador o educadora social, un miembro del gabinete psicopedagógico, el profesor designado para compensatoria y el equipo directivo.

Entre sus objetivos destacaríamos la promoción de estrategias de actuación conjunta con especial atención a las de índole preventivo y la coordinación de todos los servicios educativos, sociales y específicos que intervienen en el ámbito de estos niños.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Una escuela para todos y entre todos

PRESENTADA POR:

Consuelo Uceda Castro

Directora del Centro Público "La Navata" de Galapagar (Madrid)

RESUMEN DE LA VIDA DEL CENTRO:

Historia:

El Proyecto educativo del colegio de La Navata comenzó a funcionar al amparo de la Orden ministerial que en 1995 convocó a los equipos docentes que lo desearan a presentar un Proyecto educativo que desarrollase las orientaciones de la LOGSE. Se les ofrecía llevarlo a cabo en una escuela de nueva creación. La convocatoria se llamaba "77 medidas para la calidad de la enseñanza". En este caso, un equipo docente formado por trece profesores/as presentó un proyecto que comenzó en las instalaciones de la Escuela unitaria existente en La Navata, barrio de la estación del pueblo de Galapagar. A estas instalaciones se añadieron unos prefabricados en los que se puso en marcha la experiencia. Comenzó con 90 niños y niñas.

En los 10 años que lleva funcionando, se ha construido un edificio en el año 1997 y se ha convertido en un centro de Educación infantil y primaria de doble línea, que acoge a una población escolar de 454 alumnos y un equipo docente de 30 maestros y maestras.

El proyecto inicial se ha ido modificando y adaptando a estos cambios, aunque ha mantenido los principios educativos y metodológicos que lo sustentan desde el comienzo. El profesorado que compartía el proyecto inicial, ha ido cambiando y el que se incorpora lo ha hecho en unos casos, conociendo el Proyecto, en comisión de servicios, y en otros casos, sobre todo en los últimos años, por concurso de traslados o cubriendo plazas de interinos. Situación que crea bastantes dificultades para el seguimiento del proyecto, Pero a cambio, crea la necesidad permanente de formación del profesorado que se incorpora. ¡Todo un reto para el equipo docente más estable!

Entorno social y familiar del alumnado.

La Navata es una antigua colonia de veraneo de Madrid, situada al pie de la Sierra del Guadarrama, a 35 Km. de la capital, atravesada por el río Guadarrama y perteneciente al municipio de Galapagar, del que dista 4 Km. Abundan las construcciones de casas de piedra antiguas junto a chalets de nueva factura. Se ha transformado de colonia de veraneo, en lugar de residencia permanente de familias que tienen su trabajo en Madrid. Como parte del municipio de Galapagar, ha crecido de forma espectacular en los últimos años y ha atraído a una población emigrante que trabaja en la construcción o en el servicio doméstico. El alumnado procede en su mayoría del pueblo y de las múltiples urbanizaciones que lo rodean. De ello da idea los 160 alumnos/as que vienen al colegio en transporte escolar, el resto vienen en coche particular y muy pocos, los que viven en el entorno del colegio, vienen caminando. Tenemos una población escolar muy heterogénea en cuanto a procedencia social.

Alumnado.

Actualmente hay 452 alumnas y alumnos matriculados, de los que 97 son de origen extranjero, en su mayoría procedente de Marruecos, Ecuador, Colombia, Perú y países del este de Europa. También los hay de otras nacionalidades. Hay 13 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y 35 de Compensación educativa, además algunos otros con carencias de tipo social o problemas familiares significativos.

Personal del centro.

El equipo docente está formado por los maestros y maestras tutores, especialistas de Educación infantil, Inglés, Música, Educación física y Religión. El equipo de apoyo lo forman las profesoras de Pedagogía terapéutica, de Audición y lenguaje, de Compensatoria y una Técnico auxiliar III. Además recibimos el apoyo de la Orientadora del EOEP, un día a la semana.

El personal no docente está formado un auxiliar administrativo interino, el conserje, el servicio y las cuidadoras de comedor, el personal de cocina y el de limpieza.

El equipo directivo lo forman la directora, la jefa de estudios y la secretaria.

Proyectos.

Los proyectos de carácter general que se realizan están siempre conectados con el Proyecto educativo que presentamos y que implica a todo el colegio. Este curso último han sido, entre otros:

- Proyecto de mejora de Bibliotecas escolares.
- Proyecto de NN.TT.
- Proyecto Eco escuelas.
- Proyecto anual de centro: "El loco caballero conocido en el mundo entero".
- Proyecto de talleres.
- Fiesta de la Solidaridad.
- Jornadas aniversario de los diez años.
- Proyecto "un músico en el aula".

Además cada aula, nivel o ciclo trabaja los proyectos de investigación que acuerdan entre el alumnado y el profesorado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

"Una escuela de todos y entre todos"

Se lleva a cabo por toda la Comunidad educativa: Por el equipo docente, las familias, el alumnado y el personal no docente.

El Proyecto educativo se apoya en:

- **La comunicación**, entendida como la capacidad para expresar y comprender los diferentes lenguajes, oral, escrito, musical, dramático, plástico, corporal; y aplicarlos al intercambio comunicativo entre las personas y a la búsqueda de información y documentación que exige el conocimiento.
- **La atención a la diversidad**, valorada como una riqueza y una oportunidad de ofrecer diferentes respuestas educativas a distintos modos de aprendizaje y al intercambio cultural.
- **El medio ambiente**, construyendo una escuela abierta al medio natural, social, cultural y promoviendo actitudes de investigación, cuidado y mejora del mismo.
- **La participación** que hace de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa protagonista de la acción educativa que se lleva a cabo en la escuela.

La metodología que orienta la consecución de estas intenciones educativas tiene en cuenta:

- Principios de aprendizaje significativo
- La organización del aula y del centro al servicio del enfoque comunicativo, del desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la participación del alumnado. Horarios globalizados, organización del espacio, trabajo en equipo.
- El trabajo por proyectos.
- La ausencia de libros de texto individuales y el uso de bibliotecas de aula y de centro.
- Uso compartido del material didáctico.
- Atención al desarrollo emocional y afectivo del alumnado

Recursos.

- Archivo de recursos didácticos del profesorado, organizado por ciclos.

- Cooperativa de material gestionada por una asociación de padres y madres.
- Bibliotecas de aula y de centro.
- Aula de informática común y rincón del ordenador por aula.
- Aula de Música.
- Espacio de exposición permanente en aulas y pasillos del centro "las paredes hablan"
- Huerto y jardín de aromáticas
- Gimnasio y espacios de recreo

Evaluación.

La evaluación del proceso de aprendizaje individual del alumnado, lo realiza el profesorado de forma continua, con devolución de información sobre lo alcanzado y las mejoras necesarias que se deben conseguir. También el alumnado realiza una autoevaluación que se incluye en los informes que trimestralmente reciben las familias.

Por otra parte el equipo docente realiza una evaluación del proceso de enseñanza dos veces en el curso, una en el segundo trimestre y otra al finalizar. Reflexionando y poniendo en común los logros obtenidos y las dificultades que se deben superar y proponiendo las mejoras que lo harán posible.

Propuestas para la formación del profesorado.

La experiencia que hemos presentado exige unos maestros y maestras con una formación inicial que les capacite para:

El trabajo en equipo, para colaborar, compartir y comunicar.

- Orientar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje adaptándolo a la diversidad que presenta el alumnado.
- Tener un equilibrio afectivo que le permita ayudar al desarrollo de los sentimientos y emociones de sus alumnos.

- Enfocar los conflictos y ofrecer cauces de resolución diversos y positivos de los mismos.
- Tener una formación científica básica en los diferentes campos del conocimiento y una formación didáctica que le permita trabajarlos con el alumnado de forma sencilla, clara y adaptada a los diferentes modos de aprender del mismo.
- Conocer el desarrollo psicológico y social del alumnado al que se dirige.
- Tener las habilidades sociales que le permitan mantener relaciones positivas con las familias y otros miembros de la comunidad educativa y facilitar la participación e implicación de los mismos.
- Ser una persona sensible al entorno cultural, social, artístico, natural y científico que le rodea.
- Reflexionar sobre la propia práctica e ir incorporando nuevos recursos didácticos y tecnológicos que le exijan los cambios científicos, culturales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Perrenoud, Philippe: Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó. 2004.
- Morin, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Ibérica. 2002.
- Varios autores: *Vivencias de maestro y maestras: Compartir desde la práctica educativa*. Ed. Graó. 2005.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Sistema metodológico Amaraberri: un sistema global y abierto

PRESENTADA POR:

César Martínez Iturralde

Maestro de Primaria del Colegio Público "San Francisco" de Bermeo (Vizcaya)

CARACTERÍSTICAS GENERALES:

Actualmente en el Colegio Público "San Francisco" de Bermeo se imparten las etapas educativas de Infantil y Primaria - modelo D - (3 son los modelos lingüísticos existentes en el País Vasco: modelo A, toda la enseñanza en castellano con el euskera como asignatura; modelo B 50% en castellano y 50% en euskera; modelo D toda la enseñanza en euskera con el castellano como asignatura) - con un total de 600 alumnos lo que supone tres líneas en cada una de los cursos de ambas etapas.

La característica socio-económica del alumnado la podríamos enmarcar en media baja, (en el curso 04/05 aproximadamente el 40% fue becario) aunque en los últimos años se constata un aumento del nivel en las nuevas matrícula.

Otras características destacables:

El 5% del alumnado corresponde a alumnado de raza gitana que aunque desde hace años está integrado socialmente en el pueblo aún falta mucho camino en el campo escolar - aprendizajes.

El alumnado inmigrante, que hasta hace poco era prácticamente nulo, llega actualmente al 6%, siendo mayoritariamente de procedencia Rumana y Sudamericana.

El 2,5 % tiene un ACI aprobado por el departamento de educación y otro 3 % aproximadamente es alumnado con necesidades de compensación educativa.

El personal que presta sus servicios en el Centro esta distribuido:

| | |
|----------|--|
| Infantil | 14 profesores |
| Primaria | 18 profesores |
| Otros | 18 profesores (PTE, ALE, PRL, Ingles, Educación física, Biblioteca,....) |

Técnicos en educación especial: 3

Personal no docente: 1 de mantenimiento, 5 cocineras, 26 cuidadoras de comedor,...

Otros datos de interés:

La experiencia que se presenta se inicia en el Centro allá por el año 95, después de analizar diversas propuestas y de contactar con el equipo del Colegio Amaraberri de San Sebastián en el cual la estaban desarrollando, pudiendo así contar con su asesoramiento.

Después de varios años somos 19 Centros del país Vasco los que la llevamos a cabo y los que constituimos lo que hemos dado en llamar Red de Centros del "sistema metodológico Amarraberri".

Otros proyectos significativos que lleva a cabo el centro:

- Proyecto de atención a colectivos no "euskaldunes"
- Red de eco-escuelas
- Agenda 21 escolar
- Programa Comenius
- Actividades extraescolares - Biblioteca
- Proyecto Mundilab "laboratorio para la solidaridad"
- Atlas de la diversidad. www.atlasdeladiversidad.net

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Cabe destacar que esta experiencia es una experiencia global, esto es que abarca todas las áreas de currículo del Centro y consecuentemente toman parte en la ella todo el profesorado del mismo.

Esto nos permite que el Centro este vertebrado alrededor de la misma y que por lo tanto sea esta el eje principal del desarrollo diario de la vida en el Centro.

En nuestro sistema al niño lo concebimos como un ser GLOBAL (todos los campos de su desarrollo nos interesan: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes académicos, etc. La vida es global por lo que hay que crear en los Centros situaciones vitales en donde el alumno pueda vivir y ser, y porque vive va aprender), que tiene sus propios intereses y motivaciones (el juego, el cual parte de una intencionalidad educativa), así como un sistema conceptual y emocional determinado y con un potencial propio.

Los principios metodológicos sobre los que se sustenta nuestro que hacer, que no son otros que los principios en que se basa "la escuela activa" pero reinterpretados para nuestra propia adecuación metodológica: *Individualización, Socialización, Actividad, Creatividad, Libertad, Globalización, Normalización*

Esta concepción del alumno y estos principios metodológicos nos llevan a entender una escuela en donde, tanto la adecuación física de espacios y medios, como la propia programación se adecuen a la misma.

No programamos por materias sino a través de actividades-juego, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, aunque predomine una de ellas. Estas actividades son las que llamamos *contextos sociales, estables y complementarios*. Sociales porque buscan la interrelación, el trabajo en equipo, la colaboración,...; estables, porque se mantienen a lo largo del ciclo; complementarios, porque la suma de todos ellos conforma el currículo.

Estos contextos han sido diseñados con una intencionalidad educativa, ya que cada uno de ellos permite desarrollar un tipo de capacidades y aprender unos determinados contenidos.

Por tratarse de contextos sociales estables el alumnado pasa por ellos periódicamente durante dos años de su escolaridad profundizando sistemáticamente en el cuerpo de conocimiento que cada contexto posibilita, y al tratarse, además de contextos complementarios entre sí, generan redes conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuya jerarquización dependerá de la intencionalidad con que cada contexto ha sido creado.

Todas las actividades que el alumno realiza tienen un "paraqué" en sí mismas o en su salida al exterior. Esta salida puede ser la exposición del trabajo a los demás en el aula, ...o la emisión por medio de la radio o la televisión escolar o la publicación en el periódico escolar.

A través de estos medios el alumnado entra, además, en contacto con las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación, aprendiendo a desenvolverse con procesadores de texto, en el uso de Internet, del escáner, la cámara de fotos digital, las cámaras de vídeo y la edición digital de vídeos.

Se trabaja con programas de ciclo con **mezcla de edades** ya que el sistema permite que cada alumno realice su trabajo, respetando su nivel y ritmo - los programas son de ciclo superando así el concepto de nivel-.

Varios profesores/as trabajan con cada grupo de alumnos. En esta estructura no existe el "profesor de aula», sino que cada profesor o profesora se especializa en un Departamento en el que existen varios contextos estables, por lo que pasan periódicamente tres grupos de alumnos y alumnas.

Cada actividad tiene su **método de trabajo** escrito que indica al alumnado la forma de llevar a cabo el trabajo, posibilitando así su autonomía de actuación (dónde estoy, qué he realizado, qué me falta...) y le ayuda a situarse en cada momento del proceso en el que se encuentra inmerso.

La **mediateca** o zona de recursos es la fuente básica de información para llevar a cabo los trabajos de los diferentes contextos.

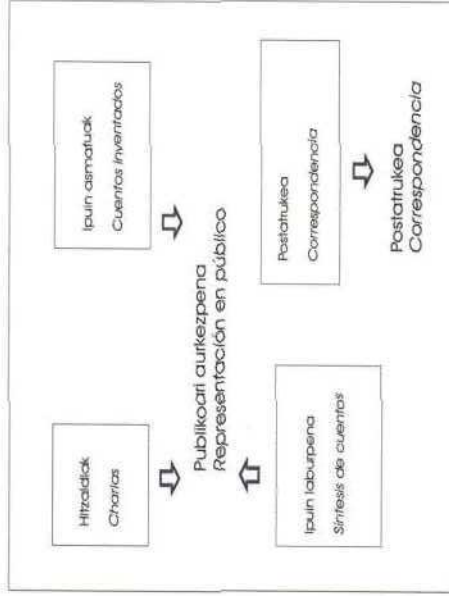
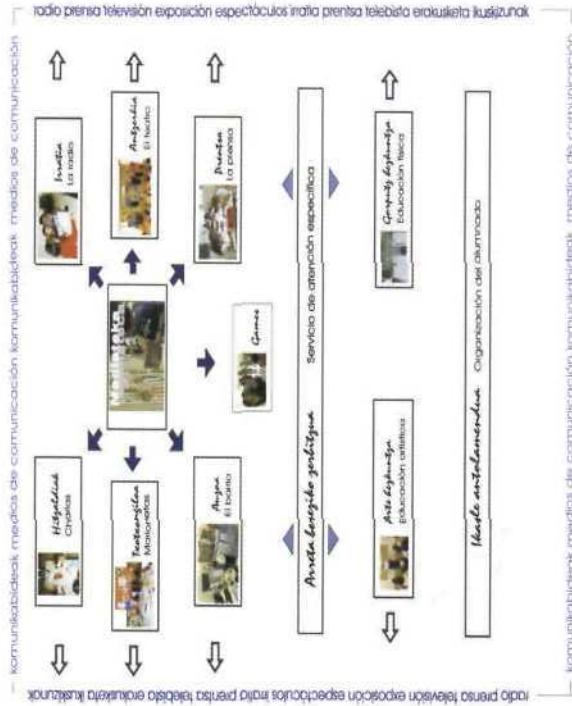
La **crítica constructiva** se considera como un factor de avance. La crítica no implica algo negativo ni peyorativo. Esta crítica debe ser argumentada en torno a los logros y a las deficiencias, carencias, posibilidades, distintos puntos de vista y considerada como factor de avance, como ayuda. No se critica a las personas sino sus obras, los procesos, los previos y las actitudes.

Se apuesta por la **diversidad**. El programa está hecho de tal manera que permite a cada alumno trabajar a su propio ritmo y nivel. El proceso de aprendizaje no se detiene por cuestión de la edad.

La **diferencia** es un hecho enriquecedor y no un factor discriminante. Todos somos diferentes. Esta concepción genera esquemas conceptuales y actitudinales nuevos. El tomar conciencia de que la diversidad es enriquecedora ayuda a hacer tuyo algo de los demás, a no tomar lo propio por lo absoluto.

Ayuda a situarse respecto a los demás y a identificarse desde la contrastación.

Ejemplificaciones: Organigrama Del Primer Ciclo De Educación Primaria



Departamento de charlas

Organigrama Del Departamento De Charlas

El objetivo básico de este departamento es desarrollar la capacidad comunicativa tanto en la expresión oral como escrita. Este departamento está configurado por cuatro contextos:

- **Correspondencia/Cartas.** En esta zona se trabaja la expresión escrita y algunas normas ortográficas: mayúscula, punto, dos puntos...Escriben cartas a personas cercanas. Su contenido está en función del momento del proceso de lecto- escritura en el que se encuentran. Siguen el proceso de la carta desde que se idea y se escribe hasta que la recibe el destinatario, existiendo para ello buzones y la función de cartero. Aprenden cuál es el formato de la carta y el sobre, así como el vocabulario específico.
- **Cuento inédito.** Inventan y escriben pequeños cuentos. Para ello han de pensar de qué va a tratar, qué personajes intervienen, el desarrollo coherente de la acción y el final del cuento. Poco a poco van siendo conscientes de la estructura del relato: planteamiento, nudo y desenlace. La historia va ilustrada con dibujos que ellos elaboran y que página a página están relacionados con lo que van contando.

Los objetivos de esta zona son desarrollar la creatividad y las capacidades de expresión gráfica y escrita.

- **Síntesis de cuentos.** En esta zona se trabaja la comprensión lectora, la expresión escrita y se inician en el uso del diccionario.

En la sección literaria de la biblioteca eligen un cuento. Lo leen, consultando el vocabulario que aparece en el texto, y llegan a la comprensión global, lo que les permite escribirlo con sus propias palabras. Este cuento reelaborado lo acompañan también con dibujos. Acabado el trabajo lo ensayan para su presentación al grupo.

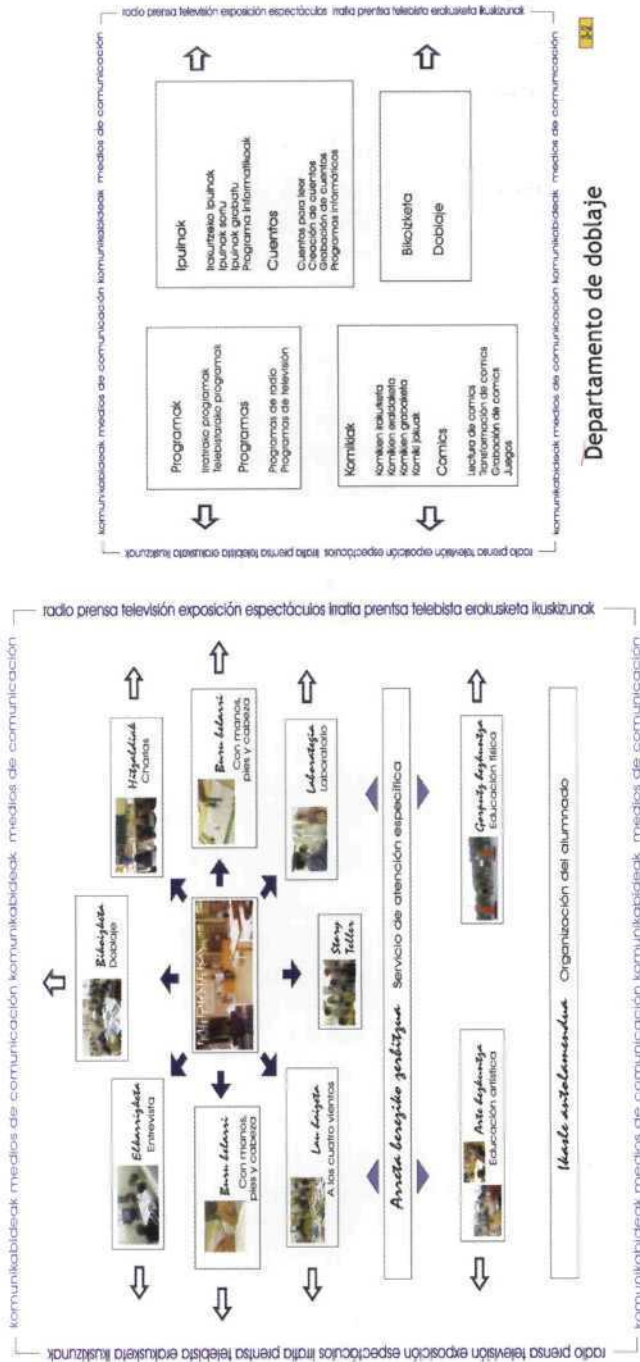
- **Charlas.** La actividad de esta zona consiste en preparar un tema que en forma de charla será presentado al resto del grupo.

Recurriendo a la sección científica de la biblioteca eligen un texto que será más o menos complejo según el momento de lecto-escritura del alumno/a.

Tienen que transmitir el contenido del texto a sus compañeros y compañeras. Para ello formulan por escrito la pregunta adecuada a cada frase leída. Estas preguntas serán el guión que les permita recordar el contenido del texto en el momento de la exposición.

Se trabaja la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario, el uso del diccionario, y en cuanto a la ortografía, se insiste en las mayúsculas, signos de interrogación y punto. También se desarrolla la capacidad de memorizar.

Organigrama Del Tercer Ciclo De Educación Primaria



Organigrama Del Departamento De Doblaje

El objetivo básico de este departamento, al igual que en el caso anterior, es desarrollar la capacidad comunicativa tanto en la expresión oral como escrita. Este departamento también está configurado por cuatro contextos:

- **Doblaje.** En este contexto se trabaja y desarrolla sobre todo el lenguaje oral global, es decir comprensión y expresión

El objetivo clave de esta actividad consiste en la comprensión de los diferentes textos grabados que utilizan: documentales, guiones de películas, anuncios etc., así como en la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas a través de las diferentes actividades que realizan con ellos: doblaje de películas sustituyendo las voces originales por las suyas, elaboración de concursos mediante preguntas acerca de documentales y transcripción y transformación de textos para crear anuncios.

- **Programas de radio y de televisión.** En cada sesión de trabajo preparan y emiten un programa bien de radio o bien de televisión. En ellos, realizan teatros o "sketches", adivinanzas, recetas, entrevistas, horóscopos, concursos, lectura de cuentos etc. El objetivo principal de la zona es desarrollar la expresión oral. El tipo de actividades planteadas obliga al alumno al uso de la lengua de una manera ágil y espontánea, tratando de incorporar al lenguaje oral los contenidos lingüísticos que se trabajan en otros contextos.
- **Revista.** El objetivo de esta zona es avanzar en la capacidad de expresión escrita en la que deben tener en cuenta los contenidos gramaticales que se van trabajando.

El trabajo consiste en la publicación de una revista. Para ello, llevan a cabo las siguientes actividades:

Lectura y audición de cuentos en el ordenador, organizando un pequeño concurso con preguntas sobre su contenido. Creación de historias utilizando diferentes soportes (programas de ordenador, fotografías, cuentos inacabados, historias mudas...). Encuestas, entrevistas a los compañeros y compañeras...

Pasatiempos y juegos diversos. Redacción de noticias breves.

- **Cómic.** También en esta zona se trabaja la expresión escrita. Por las propias características del texto, además de a la estructura, se da especial importancia a los signos de puntuación.

El trabajo consiste en recopilar y publicar los cómics elaborados por el grupo.

Para ello realizan diferentes actividades en torno a este género:

Lectura y análisis de diferentes cómic, reelaboración de textos de los bocadillos de los cómic que ellos elijan. Descripción de viñetas, elaborando pequeños textos. Invención de textos para historietas mudas. Creación de cómic (ilustración y textos). Grabación de cómic.

Estructuras organizativas

Hasta ahora hemos presentado, de una manera bastante superficial aunque espero que sea clarificadora, algunas de las características más importantes de esta metodología y la consecuente estructuración del alumnado, pero ¿Qué tipos de estructuras respecto al profesorado se derivan de todo esto?, ¿cuál es la labor propia del profesorado?..

Definimos las estructuras organizativas como estrategia, clave de intervención y como marco de formación. Dentro de estas cabe destacar:

- **Sector:** Estructura que permite la coordinación del profesorado que trabaja con el mismo alumnado, para hacer su seguimiento.
- **Paralelos:** Estructura que agrupa a aquellos profesores que intervienen en los mismos contextos de un mismo ciclo aunque con alumnado diferente.
- **Ciclo:** Nomenclatura oficial para designar dos niveles de cada etapa. Participa todo el profesorado del ciclo.
- **Seminario:** Estructura organizativa en la que se define el currículo de cada materia o área.

- **Pedagógica:** Estructura formada por los coordinadores de cada ciclo, equipo directivo (director, jefe de estudios, secretaria) que tiene, entre otros, el objetivo de orientar un trabajo de tipo pedagógico que tenga que ver con el PEC o PCC así como coordinar la actividad global del Centro.
- **S.A.E.:** Estructura en la que participa directamente el personal de apoyo E.E. y mediante la cual se lleva a cabo la labor de seguimiento del alumnado con necesidades específicas.

El profesorado y su formación

El profesor deja de ser la figura que transmite contenidos a su alumnado para pasar a ser el orientador, dinamizador,.... de la investigación y desarrollo del trabajo que cada alumno deberá realizar en su proceso de aprendizaje.

Las características específicas de esta metodología nos llevan a resaltar, en el **campo de la formación específica del profesorado**, que todas y cada una de las estructuras en que se desarrolla deben ser consideradas como ámbitos de formación y que esta está fundamentada en la concepción que emana del proyecto educativo, siendo uno de sus objetivos principales el crecimiento personal y grupal que se genera de la interacción que surge entre las personas.

Esta tipo de formación se basa en la reflexión sobre la práctica y para avanzar en la propia práctica

Es continua y sin fin puesto que los desarrollos no se dan por concluidos porque lo importante no son los resultados sino el proceso.

Se genera desde dentro a través de la aportación a los propios equipos para su análisis y posible aplicación. Siempre teniendo en cuenta que son los intereses del Centro lo que determinan los planes generales de formación en las estructuras.

Para concluir me gustaría resaltar algunos aspectos importantes en toda esta estructura de "sistema" en el que estamos inmersos:

Por una parte la gran ayuda que recibimos del "equipo asesor" formado por profesorado que coordina, dinamiza, aglutina,... a todos los Centros y que es pieza indispensable en toda esta estructura. "RED DE CENTROS DEL SISTEMA METODOLÓGICO AMARABERRI"

Partimos de que es positivo para los centros y para el propio Sistema mantener y fortalecer el proyecto de trabajar conjuntamente todos los centros favoreciendo así la formación del profesorado que, además de permanente con lleva una coherencia de la misma entre la teoría y la práctica.

Es el propio sistema el que crea una necesidad de formación y esta a su vez redundante en el asentamiento y avance del mismo.

En definitiva un estilo de formación que "hace escuela" y que esta a su vez mantiene viva la ilusión de formación como avance personal y grupal.

Por otra parte destacaría otros dos aspectos de formación y coordinación no mencionados hasta ahora pero que son básicos en el desarrollo del sistema:

- Reuniones de equipos directivos de todos los Centros participantes con los objetivos, entre otros, de coordinarse y sobre todo formarse, por considerar que estos son pieza clave en la dinamización de los propios Centros.
- Encuentros entre el profesorado de los distintos Centros que trabajan en el mismo departamento y que ponen así en común sus propias experiencias, problemas, aportaciones,.....

Propuestas para la formación del profesorado

De todo lo anterior se desprende que el papel del profesorado no es el del trasmisor de contenidos propiamente dicho sino que necesita desarrollar unas **capacidades** que, al margen de lo estrictamente académico (formación científico-didáctica) le permita una adecuación al sistema y que el propio sistema le va a facilitar su desarrollo:

- Capacidad para realizar los trabajos en equipo - de las propias características del sistema se desprende que esto es básico e

imprescindible para el desarrollo del programa, (la participación en los grupos de trabajo, el seguimiento del alumnado, la creación de materiales, las observaciones entre profesorado interviniendo en el aula,..)

- Que conciba el aula como un medio importante en la formación personal y continua del propio profesor.
- Tener una actitud activa y creativa para solucionar los conflictos o dificultades que surjan, entendida esta como factor de avance.
- Capacidad de análisis para que partiendo de los previos de cada alumno oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades del mismo.
- Entender que el alumno es sujeto de su propio desarrollo de aprendizaje y por lo tanto se le debe de exigir el esfuerzo correspondiente para el desarrollo del mismo. Hay que tener en cuenta una máxima imprescindible "lo que el niño/a sea capaz de hacer por sí mismo/a no lo debe hacer el adulto"
- Potenciar el desarrollo de habilidades sociales que le permitan establecer unas relaciones positivas entre los distintos elementos que componen la comunidad educativa, ya que todos ellos son imprescindibles en la formación del alumnado.

EDUCACIÓN PRIMARIA:

Mesa de especialistas. Análisis de las experiencias. El modelo de maestro de Educación Primaria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.

- Formación inicial: **D^a Elena Martín Ortega**. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Formación permanente: **D. Luis Otano Garde**. Maestro de Educación Primaria. Ex Director del Instituto de Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco.
- Formación en Bibliotecas Escolares: **D^a Asunción Giménez-Zadaba-Lisson Quirós**. Asesora de la biblioteca de la Escola Costa i Llovera.

UNA NUEVA LEY, UNA NUEVA OPORTUNIDAD DE MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Elena Martín Ortega

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

A algunas personas que llevamos muchos años en el mundo de la educación podría entrarnos un cierto desánimo al leer el título de la ponencia por haber conocido varias leyes educativas que han dejado sin resolver adecuadamente la formación de los docentes. Creo que no es mi caso, ni el de ninguno de los que nos reunimos en estas Jornadas de reflexión. Hemos aprendido sin duda lo difícil que es introducir cambios relevantes en la enseñanza, *pero con igual claridad hemos comprobado que si alguno es esencial* es precisamente el que atañe a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado. En estas líneas me ocuparé fundamentalmente de preparación inicial de las maestras y maestros si bien creo que la mayor parte de las orientaciones que exponga serán en gran medida válidas también para la formación permanente y quizás incluso para otras etapas educativas.

Ha sido un placer para mí leer las aportaciones de las tres experiencias de los centros de primaria que han participado anteriormente porque me ha parecido identificar en ellas en gran medida las ideas que a mi juicio son esenciales en la formación del profesorado. El lector podrá pensar lógicamente que cómo iba a ser de otra manera si se trata de experiencias que han sido seleccionadas por las mismas personas que me han ofrecido esta oportunidad de expresar mi punto de vista sobre el tema de las jornadas, compartiendo por tanto ya de antemano un enfoque semejante. Yo quiero pensar, que la sintonía va más allá de este marco común de referencia y se produce porque es muy difícil que una buena práctica docente de un centro no incluya determinados ingredientes. Esto no quiere decir en absoluto que sean prácticas semejantes. Por suerte son enriquecedoramente diversas, pero en todas ellas se identifican en mi opinión alguno de los pilares de una buena enseñanza, y por tanto de unos buenos equipos de maestros, a los que paso a referirme.

Del profesor al equipo docente

La primera idea se refiere al cambio que creo debemos hacer desde el profesor al equipo docente. Se trataría de superar la concepción de que la calidad de la enseñanza depende de la existencia de profesores o profesoras brillantes aislados y entender que sólo un auténtico equipo de docentes con un proyecto común pueden asegurar la coherencia en la práctica docente que exige una enseñanza de calidad (Hargreaves, 1994). Sin duda el maestro o la maestra que finalmente se hace cargo de un grupo de alumnos es un factor sumamente relevante para entender lo que sucede en la educación de esos niños y niñas, pero no es menos cierto que lo que esta persona puede hacer está muy condicionado por la práctica conjunta del centro. Por otra parte, los alumnos tienen a lo largo de su escolaridad relación con un amplio número de docentes que inciden en su aprendizaje y lo que va conformando su educación son aquellos aspectos de la práctica escolar que por recurrentes y nucleares configuran la matriz del día a día en la escuela, es decir, el estilo propio del centro, las grandes opciones que vertebran el quehacer cotidiano (Martín y Mauri, 2001).

Es importante insistir, por si al lector le pudiera surgir la duda, que al hablar de coherencia no nos referimos a la homogeneidad. Nada más lejos de mi intención que desear escuelas homogéneas. Los alumnos se enriquecen con la variedad de estilos que sus diversos docentes muestran, pero la contradicción flagrante, los mensajes "esquizofrénicos", implícitos o explícitos no son positivos para el desarrollo de la persona. Parecemos admitirlo sin dificultad cuando hablamos de la familia. Si los progenitores mantienen pautas de crianza contradictorias se considera que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de sus hijos e hijas. ¿Por qué en la escuela no atribuimos a este factor la misma importancia? Cada docente en su aula podrá mejorar la calidad de su enseñanza en la medida en que el proyecto de centro que enmarca sus intenciones educativas sea coherente, es decir, organizado en torno a unas decisiones que respondan a una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje, unas decisiones que, más allá de su forma y de su contenido -que pueden variar de un profesor a otro, de un nivel educativo a otro-, sean tributarias de unos principios educativos comunes

Constituir equipos docentes es sin duda muy difícil, pero quizás lo sería menos si desde la formación inicial del profesorado se tuviera como objetivo explícito y prioritario conseguir que los profesores asumiéramos que la uni-

dad de análisis de la práctica docente es *la práctica conjunta* de quienes intervienen con un mismo alumnado. Esto va mucho más allá de la a veces excesivamente manida meta de "enseñarles a trabajar en equipo". Obviamente, si no se han desarrollado capacidades para colaborar con otros, es imposible compartir una práctica. Pero creo que no es suficiente con ello. A lo que me refiero es a ayudar a los estudiantes de magisterio a un auténtico cambio conceptual desde una concepción individualista de la tarea docente - lo importante es que contar con un buen profesor- a una concepción grupal, de centro - lo importante es contar con equipos que compartan un proyecto.

Sin detenerme mucho, no querría dejar de señalar que esta manera de entender el quehacer docente implica también que los centros cuenten con personas que asuman las ingratas tareas de coordinación y liderazgo. La participación en proyectos conjuntos requiere de figuras o estructuras de liderazgo. Los centros que están fuertemente vertebrados, es decir, que cuentan con un equipo directivo que ejerce su tarea de dinamización pedagógica y con responsables en las distintas instancias de coordinación y participación (niveles, ciclos, proyectos específicos), tienen mayores posibilidades de ejercer una influencia educativa positiva sobre el aprendizaje de los alumnos a través de la práctica docente de los profesores.

Si estuviéramos de acuerdo con esta idea, creo que compartiríamos también que todo estudiante de magisterio debe entender la necesidad de estas figuras y valorarlas. Debe desarrollar las destrezas necesarias para ser coordinado, pero también para asumir esa responsabilidad en algún momento. Hemos comprobado que estas capacidades no se desarrollan espontáneamente sino que requieren de una intervención deliberada y sistemática que debería estar presente en los currículos de la formación inicial.

La reflexión sobre la práctica: clave de la formación

Una segunda idea que hace tiempo se viene postulando desde la teoría, pero que no termina de cuajar en la realidad de las Facultades de Educación se refiere a la importancia de la reflexión sobre la práctica como vía privilegiada para transformar las concepciones de los docentes y mejorar con ello la práctica. Las tres experiencias que se han presentado en las jornadas hacen hincapié, con mayor o menor énfasis, en este punto.

Esta idea está presente en muchos de los enfoques teóricos que se ocupan del análisis del perfil docente, pero es especialmente clara, a nuestro juicio, en el enfoque de Donald Schön (1992, 1998) sobre los profesionales reflexivos. La epistemología de la práctica que plantea este autor destaca la importancia de entender las relaciones entre reflexión-acción o teoría y práctica de una forma distinta a como habitualmente se viene haciendo. Desde una epistemología estrictamente racionalista, la práctica sirve para aplicar la teoría. Desde la perspectiva de Schön, la teoría se construye a partir de la reflexión sobre la práctica. El conocimiento tiene su origen en la acción, que muchas veces se produce en un nivel implícito. La reflexión permite hacer explícitas las teorías que de hecho tenemos los docentes pero de las que muchas veces no tenemos clara conciencia y que, sin embargo, influyen en nuestra práctica.

La teoría de Schön del profesional reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza reúne los rasgos de singularidad impredecibilidad, complejidad, incertidumbre y carga de valores por lo que no es posible aproximarse a ella desde una racionalidad técnica. Los docentes deben construir por tanto un conocimiento sofisticado que les permita ajustar en cada momento la enseñanza a las características diversas del alumnado y a las cambiantes condiciones del aula. Para él no existe un único tipo de conocimiento sino que éste se elabora en tres niveles distintos: (a) el conocimiento en la acción, (b) la reflexión en la acción y (c) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El profesor activa durante su práctica un conocimiento que ya tiene y que le permite tomar durante la acción la gran cantidad de decisiones que su quehacer exige. Si en la práctica se produce algún acontecimiento inesperado, el profesor puede poner en marcha un proceso de reflexión, sin interrumpir la acción, "on-line". Este proceso, muy poco consciente, puede no obstante generar conocimiento. Pero para Schön estos dos niveles son insuficientes, junto con ellos es necesario contar con espacios en los que, fuera ya de la acción docente, se convierta ésta en objeto de conocimiento. Es el momento de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La teoría de Schön tiene llamativas coincidencias con el enfoque que entiende que en las concepciones de los docentes hay que distinguir entre las que tienen un carácter explícito y las que se mantienen en el nivel implícito (Strauss y Shilony, 1994; Pérez Echeverría y otros, 2001; Pozo, 2001).

Desde esta perspectiva se considera que los docentes mantenemos determinadas ideas de las que no somos necesariamente conscientes, muy ligadas a la experiencia cotidiana, habitualmente más simples que las que el conocimiento científico ha ido desarrollando, muy útiles para resolver los problemas más habituales en nuestro entorno y, por todo ello, muy resistentes al cambio. Este nivel implícito se asemejaría al conocimiento en la acción de Schön. Sin embargo, como también este autor planteaba, el progreso en nuestras concepciones, y en nuestra práctica implica alcanzar un nivel más alto en el que estas concepciones se hacen explícitas y pueden por tanto someterse a revisión a través de la reflexión. Desde estos enfoques el cambio conceptual supondría este avance hacia una mayor explicitación de nuestras ideas previas junto con una contrastación con otras teorías más elaboradas que ayudarían a ir transformando nuestras concepciones (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo y Rodrigo, 2001). Desde nuestro punto de vista resulta muy útil enfocar la formación inicial y permanente del profesorado como un proceso de cambio conceptual. Hacerlo así tendría distintas consecuencias en la forma de organizar los planes de estudio de las carreras de magisterio.

Como hemos planteado en otro lugar (Martín y Cervi, en prensa), la primera se refiere a la necesidad de revisar el momento en el que se plantea el practicum así como su contenido. En muchas facultades el practicum se encuentra al final de los estudios. Cuando se hace así se estaría respondiendo a una determinada manera de entender la relación entre teoría y práctica según la cual la función de esta última es permitir aplicar los conocimientos teóricos adquiridos. Desde la perspectiva de Schön la relación sería otra, el conocimiento se generaría desde la práctica y la teoría vendría precisamente a ofrecer otra posible manera de explicarse la parcela de la realidad que estemos analizando en ese momento, vendrían a redescubrir, a ver con otras gafas el fenómeno objeto de estudio. La práctica debería pues aparecer desde el inicio de los estudios y dar entrada a la teoría como una forma alternativa de analizar las situaciones prácticas, favoreciendo con ello el cambio conceptual.

Por otra parte, el cambio viene favorecido en la medida en la que los otros nos ayudan a tomar conciencia de nuestras propias teorías y a cuestionarlas, y nos ofrecen otras posibles maneras de representarnos la misma realidad, que finalmente llevan a una reconstrucción por parte del propio

sujeto; en términos vygotskianos, mediante el paso del nivel interpersonal al intrapersonal.

La presencia de los otros no asegura sin embargo un proceso de reflexión que suponga verdaderamente redescipción. Si en el grupo los futuros profesores no suscitan diferentes puntos de vista, las representaciones pueden no sólo no modificarse sino reforzarse al ser apoyadas por muchas personas. De hecho, lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas sino modificar las ya existentes. El perspectivismo - la contraposición o comparación de perspectivas- es pues un requisito de la redescipción de las teorías. Por otra parte, los conocidos efectos de la persuasión en la interacción en grupos pueden también ser un riesgo para este proceso de cambio; los miembros con más influencia pueden acabar "imponiendo" su concepción. Todo ello apunta a que es importante que en los espacios de reflexión se cuente con una persona más experta que pueda aportar, por una parte concepciones alternativas, y por otra guiar las dinámicas de los grupos.

Por otra parte, hay que recordar que la mediación social no sólo se ejerce mediante los otros sociales, sino también a través de herramientas culturales que ayudan a la explicitación porque facilitan la toma de conciencia (Olson, 1994; Pozo, 2001; Martí, 2005). Es importante por lo tanto introducir en los procesos de formación estos instrumentos epistémicos. La escritura de un diario, el análisis de casos, la grabación y posterior revisión de situaciones reales de práctica, la resolución de dilemas, la simulación, son todos ellos recursos al servicio de la formalización y explicitación de las representaciones. En la planificación de las actividades de formación conviene también combinar el análisis de la práctica propia con la de otros profesores. Esto contribuye al perspectivismo, pero tiene además otra razón de ser. Muchas veces cuestionar la práctica de uno mismo resulta muy difícil por la descentración no sólo cognitiva sino emocional que ello supone. Estas resistencias pueden verse aminoradas cuando el problema se analiza "en cabeza ajena".

Por otra parte es preciso combinar conflictos empíricos, es decir en los que la experiencia nos ofrece datos que van en contra de nuestras predicciones, y conflictos teóricos, en los que son los propios supuestos de las concepciones los que entran en contradicción. Y no limitarse a que los profesores expliquen su posición sino plantearles tareas que supongan argumen-

tar. La diferencia que se encuentra habitualmente entre explicar y justificar en los estudios sobre habilidades de razonamiento, también se producen en el caso de las concepciones de los docentes. No basta pues con explicar. El cambio en las concepciones implícitas requiere argumentos que justifiquen las decisiones.

Si bien tener la práctica como ingrediente imprescindible de la construcción de conocimiento es esencial a nuestro juicio en la formación inicial, habría que insistir en que los primeros años de ejercicio en el centro son una etapa de transición que comparte todavía muchos elementos con la formación inicial. Los estudios sobre profesores noveles ponen claramente de manifiesto la especificidad de este periodo (Cole, 1990; Kuzmic, 1993). En las últimas leyes de educación se establece que el primer año es una etapa de prácticas tras la cual los nuevos docentes serán evaluados, pero la realidad ha sido muy distinta y el hecho es que los profesores que aprueban la oposición se enfrentan a su tarea con escaso o nulo apoyo. Justo en el momento en que se incorporan a la práctica autónoma carecen del apoyo de alguien que les ayude a llevar a cabo los procesos de reflexión a los que nos hemos referido, con el riesgo de que la mayor parte de los profesores noveles acaben descalificando lo que han estudiado como expresa la frase que se escucha con tanto frecuencia: "es que lo que hemos estudiado no vale para nada, lo que pasa en los centros es completamente distintos de lo que hemos visto en clase, lo que hemos aprendido no nos sirve". Los resultados de ciertas investigaciones en las que se han comparado las concepciones de los docentes en ejercicio con las de los estudiantes ponen de hecho de manifiesto diferencias cualitativas. Los estudiantes utilizan más a menudo explicaciones constructivistas que los docentes en ejercicio (Martín y otros, en prensa).

En este sentido, la propuesta que se ha incluido en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, que está actualmente tramitándose en el Parlamento, de incorporar a los centros la figura de profesor "mentor" resulta desde esta perspectiva muy acertada. Sería sin embargo importante que los docentes que fueran a desempeñar esta tarea tuvieran una formación específica para hacerlo y recibieran además por ello algún tipo de reconocimiento.

Finalmente, por lo que se refiere a este punto, no puede resistirme a hacer una breve reflexión acerca de la formación permanente, a pesar de que este tema vaya a ser tratado en otras sesiones y no sea por tanto obje-

to específico de esta ponencia. De acuerdo con las ideas que hasta aquí hemos desarrollado, el *modelo de formación en centros* sería el más coherente. Este modelo se basa en ayudar al equipo docente de un centro, o a una parte de él a revisar algún aspecto de su práctica. Parte de la *identificación de una necesidad que los propios profesores llevan a cabo*, lo que garantiza una mayor motivación y un carácter más contextual de la formación. Se basa en la reflexión con ayuda de personas más expertas que pueden hacer tomar conciencia de las contradicciones, ofrecer teorías alternativas, supervisar la dinámica de los grupos para evitar los fenómenos de persuasión; *condiciones todas ellas necesarias según hemos argumentado más arriba*. Por otra parte, se dirige a equipos docentes que comparten una misma práctica y no a profesores aislados, con lo que ello supone desde el punto de vista de la naturaleza sociocultural de las representaciones.

Algunos aprendizajes esenciales para ser docente

Hasta este momento hemos desarrollado dos ideas que consideramos deben vertebrar la forma en la que se organice la formación del profesorado: el *equipo docente como unidad de práctica* y la *reflexión sobre la acción como vía de cambio conceptual*. En este último apartado del texto queríamos referirnos brevemente a algunos de los aprendizajes que a nuestro entender serían irrenunciables para cualquier maestro o maestra.

La educación en valores

El primero de ellos tiene que ver con la importancia de la educación en valores. A pesar de que en el discurso oficial de los todas las instituciones educativas nacionales e internacionales se señala la importancia de desarrollarse como ciudadano, el "saber ser" del documento de la Délors (UNESCO, 1997) "La educación encierra un tesoro", la realidad de los centros no siempre deja traslucir esta meta como un auténtica prioridad y la formación inicial del profesorado tampoco. Una muestra de ello es que los temas transversales, que recogen la esencia de los valores del currículum, no forman parte de las asignaturas troncales u obligatorias de los planes de estudio de magisterio, y han quedado al arbitrio de la mayor o menor sensibilidad de cada una de las Facultades de Educación. La mayor presencia de estos

aprendizajes sería pues una de las prioridades de la nueva formación inicial ya que es una de sus grandes ausencias.

Desde esta perspectiva es esencial que los futuros maestros comprendan en profundidad que las actitudes y los valores no se pueden enseñar exclusivamente mediante un aprendizaje conceptual y una metodología declarativa, sino que es imprescindible que las acciones que acompañan a los principios enunciados sean coherentes con éstos. Es por ello esencial que los maestros aprendan que debe existir coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, lo que ellos como modelos para sus alumnos dicen y hacen. La educación moral supone dotar al entorno en el que el alumno tiene que desenvolverse de las normas que le permitan ir desarrollando capacidades de actuación y juicio moral. De poco sirve, por ejemplo, exponer la importancia de la participación como mecanismo para regular las relaciones sociales si el centro de hecho toma decisiones a las que los alumnos son totalmente ajenos; o aún, insistir en la importancia de sentirse responsable del cuidado del entorno si en el día a día los alumnos observan una despreocupación hacia la calidad del mismo en la escuela por parte de aquellas personas que lo predicán.

Enseñar a autogestionar el conocimiento

La segunda prioridad remite a la importancia de que los futuros maestros asuman que la meta básica de la educación escolar es conseguir que los alumnos y alumnas "aprendan a aprender" y sean por tanto capaces de hacerlo a lo largo de la vida. También en este caso el discurso oficial apoya esta finalidad, pero una vez más la práctica es muy distinta. Sin pretender agotar las razones de este problema, querríamos señalar dos. Una, la dificultad de entender la relación entre las capacidades y los contenidos (Martín y Coll, 2003). Si bien es cierto que no se pueden construir capacidades sin contenidos, son éstas las que debemos ayudar a desarrollar y las que deberían constituir el referente de nuestra evaluación. Sin embargo, los contenidos siguen siendo la prioridad de la mayor parte del profesorado y devoran toda la práctica del aula. Por otra parte, tampoco somos suficientemente conscientes los profesores de lo que implica ser capaz de autogestionar los procesos de aprendizaje. Para ayudar a un alumno a aprenderlo es preciso organizar la docencia de una determinada manera. En síntesis consistiría en ayudarle a desarrollar sus procesos metacognitivos. Debe apren-

der a saber cuándo ha aprendido y cuándo no y, lo que es más importante, qué de lo que ha hecho es lo que más ha contribuido a que aprenda (Mateos, 2001). Esto implica centrar la enseñanza en los procesos, ayudar a tomar conciencia y utilizar la autoevaluación y la coevaluación como prácticas habituales en el aula (Sanmartí y Jorba, 1995 ; Coll, Martín y Onrubia, 2001).

El cuidado emocional de los alumnos

La educación viene arrastrando un falso dualismo entre cognición y emoción que es una herencia del racionalismo que caracteriza a nuestra cultura y que nos lleva a dar prioridad a los aspectos intelectuales sobre los afectivos. En la escuela este desequilibrio se agudiza en comparación con otros contextos educativos como la familia, a pesar de que la educación primaria es más sensible que las etapas siguientes.

A mi juicio es esencial que los futuros profesores reflexionen acerca de la imposibilidad de enseñar a alguien que no se siente capaz de aprender o que no se siente bien en el entorno escolar (Solé, 1993; Miras, 2001). A menudo se oye decir a los profesores que los alumnos no aprenden porque no están motivados, pero muy pocas veces reflexionamos acerca de la idea de que no están motivados precisamente porque no aprenden. Quien arrastra experiencias de fracaso va construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz poco competente que daña su autoestima y le coloca en una actitud de rechazo hacia lo escolar.

Como señala Alvaro Marchesi (2005), gran parte de los alumnos que han tenido problemas de aprendizaje pero han salido adelante en su escolarización lo deben a experiencias positivas en las que determinados docentes les han hecho sentirse seguros, queridos y capaces de aprender. Por ello es tan importante que en la formación inicial del profesorado se capacite a los futuros maestros y maestras en las capacidades necesarias para crear un clima de centro y de aula emocionalmente positivo.

Esta actitud está, por otra parte, en la base de una adecuada atención a la diversidad de los alumnos, que es, desde nuestro punto de vista, la dimensión esencial de la calidad de la enseñanza. Conseguir que todo alumno o alumna sienta, como se señala en la experiencia del centro de La Navata, que *"ha tenido su momento de gloria"*, debería ser una meta de todo maestro y de todo centro escolar.

Revisar su propia práctica

Un último aprendizaje al que nos querríamos referir remite a la importancia de que los estudiantes de magisterio asuman como algo absolutamente natural y consustancial a su trabajo que es preciso evaluar la enseñanza y, por tanto, su propia tarea en el aula y en el centro.

De nuevo en este caso es preciso superar el nivel individual. Es evidente que todos los profesores debemos revisar nuestras propias planificaciones y usar para ello la ayuda que la mirada de los otros sobre nuestro trabajo nos ofrece, como hemos señalado más arriba. Pero la evaluación de la enseñanza debe alcanzar también el nivel de centro. La revisión de los proyectos curriculares no ha llegado a constituirse en una práctica habitual en los centros y, allí donde se hace, no siempre se traduce en un auténtico plan de mejora.

Por otra parte, la evaluación externa sigue siendo percibida la mayor parte de las veces por los docentes como una amenaza o en el mejor de los casos como una actividad carente de sentido. Es cierto que algunas de las prácticas de evaluación que se han puesto en marcha en los últimos años no han supuesto una buena experiencia para los centros en la medida en la que no han venido seguidas de apoyos concretos dirigidos a planes de mejora, e incluso han podido tener una repercusión negativa al establecer comparaciones entre centros que han resultado claramente injustas por no tener en cuenta las muy distintas condiciones en las que los centros vienen desempeñando su tarea.

A pesar de todo esto, a nuestro juicio es imprescindible que la educación española supere la falta de cultura de la evaluación que la caracteriza. Evaluar es necesario para mejorar la enseñanza. Si bien es cierto que no toda evaluación conduce a la mejora (Martín, 2003). La formación del profesorado debe contribuir a desarrollar en los maestros una concepción de su profesión que incluya entre los elementos esenciales el de la evaluación, pero debe también dotarles de criterios para poder entender qué condiciones es preciso exigir a un modelo de evaluación y permitirles así tener una actitud favorable pero también crítica hacia la evaluación.

La tibia actitud que el proyecto de Ley Orgánica de Evaluación desarrolla en este ámbito no establece en nuestra opinión las mejores condicio-

nes para que este cambio se produzca. La evaluación del profesorado no se recoge como una actividad consustancial a su desarrollo profesional sino que sigue manteniéndose en el plano de la voluntariedad. Por otra parte, y por lo que se refiere a la evaluación de los centros, la inclusión de las denominadas evaluaciones de diagnóstico dentro de las del conjunto del sistema educativo puede hacer difícil que las primeras cumplan la función formativa para la que teóricamente están pensadas y que verdaderamente sería la esencial.

REFERENCIAS

- COLE, A.L. (1990). Personal theories of teaching: development in the formative years. *The Alberta Journal of Educational Research*, 26, (3), 203-222.
- COLL, C.; MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (2001) La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar.*
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and Culture in the Postmodern Age.* London: Casell. (Trad. Cast.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad.* Madrid: Morata, 1996.)
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity.* Cambridge, Mass: Cambridge University Press. Traducción al español, *Más allá de la modularidad.* Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KUZMIC, J. (1993). A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy and empowerment. *Teaching and teacher education*, 10, (1), 15-27.
- MARCHESI, A. (2005) *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza.
- MARTI, E. (Ed.) (2005) *Representar el mundo externamente, La adquisición de los sistemas externos de representación.* Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- MARTÍN, E. (2003) La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 51-62.
- MARTÍN, E. y COLL, C. (2003) *Aprender contenidos, desarrollar capacidades.* Barcelona: Edebé.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2001) Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar.*

MARTIN, E; MATEOS, M.; MARTINEZ, P. Y CERVI, J. (en prensa). Las concepciones de los docentes de primaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

MARTIN, E. y CERVI, J. (en prensa). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

MATEOS, M. A. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

MIRAS, M. (2001) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*.

OLSON , M.R. y OSBORNE, J.W. (1991). Learning to teach: the first year. *Teaching and teacher education*, 7, (4), 331-343.MATEOS

PEREZ ECHEVERRIA, M.P; MATEOS, M.; POZO, J.I. y SCHEUER, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*. 22 (2), 155-173.

POZO, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

POZO, J. I. y RODRIGO, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407- 423.

SANMARTIN, N. y JORBA, J. (1995): «Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos». *Alambique*, 4, 59-77.

SCHÓN, D.. (1998). *El profesional reflexivo. cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SCHÓN, D. (1992). : *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC.

SOLE, I. (1993): «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje». En C. Coll; E.Martín; T.Mauri; M.Miras; J.Onrubia; I. Solé, y A. Zabala: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

STRAUSS, S. y SHILONY, T. (1994) Teachers' models of children's minds and learning. En: L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press Trad. Cast. de A. Ruiz: *Cartografía de la mente*. Barcelona: Paidós, 2002.

UNESCO (1997). Informe de la Comisión Delors: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Luis Otano Garde

Maestro de Educación Primaria

El debate para la mejora de la calidad del sistema educativo está de plena actualidad y, como un factor fundamental, los centros responsables de la educación escolar y el profesorado, su competencia y la formación para su mejora continua. Los cambios sociales están modificando el contexto en que se realiza la educación escolar y, al mismo tiempo, están dando lugar a nuevas demandas educativas. En estos debates nadie habla de la Educación Primaria, mientras que otras etapas ocupan y preocupan a la opinión pública, a las familias, a las administraciones. Sin embargo, es una etapa de enorme importancia ya que en ella y durante esta época de su vida los niños y niñas ponen las bases de su desarrollo personal, se abren a procesos de socialización fuera del entorno familiar y se preparan para los aprendizajes futuros.

Formación permanente del profesorado en ejercicio.

Las experiencias expuestas no son fruto de la improvisación, sino del análisis y la revisión, continuada y en equipo, de la práctica docente y del estudio de alternativas que den respuestas a necesidades no satisfechas o a demandas nuevas.

Hasta la promulgación de la LOGSE sólo una pequeña parte de los maestros y maestras veía la necesidad de una formación permanente y ellos mismos organizaban sus propios medios de formación. Los Movimientos de Renovación Pedagógica, formados mayoritariamente por maestras y maestros, impulsaron en la mayor parte de España cauces para su formación, dado que los ICE, en la mayoría de las Universidades, entendieron que su función era formar exclusivamente al profesorado de Secundaria.

A partir de entonces los maestros han asumido que "la formación es un deber", al tiempo que una exigencia de las Administraciones Educativas

medios y condiciones adecuadas. Éstas han dedicado desde entonces importantes partidas presupuestarias a este fin, han generalizado los planes de formación del profesorado, han creado centros de profesores para impulsar su formación y se han buscado modos de reconocer el valor de la formación continua. Sin embargo, los resultados parece que no se corresponden con el esfuerzo realizado, aunque no se han evaluado en términos cualitativos las mejoras logradas en la competencia profesional del profesorado gracias a su formación.

En estos quince años se han ido produciendo cambios de orientación en la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Inicialmente se buscaba cubrir sus carencias en el conocimiento de las disciplinas y de su didáctica, mediante *cursos de actualización científica y didáctica*. Lentamente esta modalidad de formación individual ha ido perdiendo interés, porque resultaba ineficaz al no ser compartida por el resto del equipo docente y no abordar los problemas concretos que encontraba en el aula. Se ven más congruentes los *proyectos de formación en el centro* en los que claustro o el equipo de maestras y maestros relacionado con la tarea cuya mejora se desea, analizan el problema y la práctica docente así como estudian vías alternativas.

Este cambio de orientación en la formación del profesorado implica un cambio en la cultura docente que va produciéndose de forma lenta, pero imparable: se empieza a ver que el *centro* es la unidad básica de la acción educativa escolar, no cada aula por separado y que la labor docente no es una tarea individual sino un *trabajo de equipo*. Se va asumiendo que el desarrollo profesional de los docentes va ligado al desarrollo institucional del centro y que la necesaria autonomía de cada docente ha de estar condicionada y vinculada al Proyecto Educativo del centro.

No se niega el derecho y la necesidad de la formación individual de los maestros y maestras para que desarrolle su proyecto personal, pero se va consolidando la conciencia colectiva de que, en los planes institucionales, los proyectos en centro son una modalidad formativa fundamental del profesorado en ejercicio, al tiempo que los centros han de aprovechar en beneficio de todos las competencias individuales de sus maestras y maestros. Los *proyectos de formación de centro* combinan, con un objetivo común, la formación en el centro del equipo docente y la formación individual de los miembros más interesados y capacitados. Este es el sentido, a nuestro entender, de los Especialistas de Primaria: cada maestro, sin perder

su condición de generalista, se especializa en un área del currículo o en un campo de actuación escolar, para que aporte al equipo sus conocimientos, sensibilidad y buenas prácticas en beneficio de todos.

La formación del profesorado definida y desarrollada en el centro tiene el riesgo de caer en la endogamia y la defensa de posturas obsoletas, en vez de ser un cauce para la innovación. De ahí la necesidad de asesores externos que ayuden a ver de otra manera las prácticas del centro y a aportar aspectos teóricos y propuestas didácticas nuevas que ayuden en la reflexión del equipo docente. Los centros de profesores tienen la función de aportar estos asesores externos, pero la fórmula institucional con profesores que salen de los centros y con plaza indefinida no resulta válida, porque en poco tiempo se agota. La Universidad ejerce en algunos casos esta tarea, pero no es suficiente y, con frecuencia, no hay la sintonía necesaria. Los mejores asesores son aquellos equipos de otros centros que llevan a cabo procesos innovadores de probada calidad.

La formación del profesorado necesita partir de la práctica y revertir en su mejora. En el caso del profesorado en ejercicio, como se ha podido ver en las experiencias presentadas, la formación se enriquece cuando va ligada a procesos de innovación educativa. Se pasa así a los *proyectos de centro*. En la evaluación o diagnóstico inicial el equipo docente reconoce y acota las ámbitos de las mejoras que se vean no sólo necesarias, sino oportunas. En el proceso de formación el profesorado analiza el problema, sus manifestaciones, las condiciones que lo propician y las causas de donde deriva, así como las prácticas en el centro y sus posibles mejoras; estudia las teorías y experiencias hasta definir una propuesta alternativa y adquirir las competencias docentes para su ejecución. En el proyecto de innovación educativa se pone en práctica la propuesta en condiciones controladas y evalúa su viabilidad y eficacia.

El conocimiento de buenas prácticas es una fuente importante de formación y de sugerencias para la innovación, siempre que no se caiga en la simple copia o traslación de lo realizado en un centro a otro sin tener en cuenta las diferencias de contexto, de trayectoria de centro o de características del equipo docente. Así mismo siguen teniendo un gran interés los *seminarios de maestras* y *maestras* con experiencias en diferentes centros para reflexionar sobre sus experiencias y para la elaboración de propuestas que puedan ser ofrecidas a los centros, si bien esta modalidad formativa, en

general, requiere un alto grado de compromiso con los procesos de innovación en sus centros.

En los últimos años se abre una nueva modalidad de formación del profesorado: la *formación en red* entre centros que tienen necesidades y planteamientos similares, para el intercambio de experiencias, la cooperación en proyectos conjuntos o la aplicación de un proyecto ya experimentado en otros centros.

Formación para abordar los nuevos retos educativos

La nueva sociedad a cuyo nacimiento e implantación estamos asistiendo es fruto, según Manuel Castells¹, de la concurrencia de los movimientos sociales y culturales en favor de la igualdad y la libertad que han ido surgiendo desde finales del siglo XIX con la aparición y expansión de las tecnologías de la *información y la comunicación*. Los cambios que se están produciendo afectan a todos los ámbitos de la actividad humana y, en particular, a la educación escolar que ha de realizar su tarea en unas condiciones sociales y culturales diferentes y ha de dar respuesta a unas demandas nuevas.

Las experiencias que se han presentado muestran el dinamismo, seriedad y profundidad de muchos centros de Primaria. En ellas se abordan algunos de los retos que se plantean a la educación escolar y demuestran que pueden afrontarse con éxito apostando por vías alejadas de los modelos con mayor presencia en los centros y que, con frecuencia, contradicen principios fuertemente arraigados en la cultura profesional de los docentes y a las estructuras que parecen imponerse desde las leyes.

Nuevo modelo escolar

La E. Primaria es una etapa abierta a todos, que busca la igualdad no sólo en el acceso, sino también en el proceso y los resultados, sin que estén condicionados por el género, clase social, capacidad económica, nacionali-

¹ CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial. Madrid.

dad, etnia, lengua o cultura de su alumnado. En los tres centros cuyas experiencias se han expuesto no sólo se asume que los grupos sean heterogéneos, sino que entienden que son insuficientes los *apoyos individuales* al alumnado con algún tipo de necesidad educativa: refuerzo educativo para superar las dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares para quien tiene minusvalías o medidas compensatorias para quienes viven en situación de desigualdad social. Por eso se plantean proyectos que afectan a todo el centro y a todo el alumnado, característica de las escuelas inclusivas. A la vista de las características de su alumnado, se plantean el currículo y las estrategias didácticas y ajustan la organización escolar y refuerzan al grupo con los apoyos disponibles, de modo que todos y cada uno de los alumnos puedan sentir la escuela como suya y en disposición de facilitarle los aprendizajes precisos.

Muestran también cómo la educación escolar se acción docente se refuerza con la participación de la comunidad escolar y del entorno al tiempo que contribuye con otros agentes al desarrollo de un proyecto educativo que no sólo es escolar, sino también comunitario. Así se puede ajustar la acción educativa a la identidad social y cultural del alumnado, en beneficio de todos y especialmente los más desfavorecidos, ya que, como dice J. Cummins², "el bajo rendimiento de los estudiantes de grupos marginados (se ha de atribuir) a la devaluación de su identidad". Algunos denominan a sus centros *comunidades de aprendizaje* en las que, de forma activa y en un clima de convivencia, *participa* el alumnado y *colaboran* las familias y los agentes sociales.

Nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

Hemos visto que en el aula se pone a sus alumnos y alumnas en *situaciones de aprendizaje* que, directamente o en forma de simulación, les conectan con la realidad, como la conocen y viven y facilitan que el trabajo escolar descansa en las interacciones horizontales, entre iguales, haciéndose preguntas y buscando las respuestas, en una investigación colaborativa y la construcción dialógica del significado, que, como escri-

² CUMMINS, J. ((2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. MEC y Ediciones Morata. Madrid.

be Cummins (2002), "son aspectos fundamentales del aprendizaje". En estas propuestas, llámense aprendizaje por proyectos, por talleres, en departamentos o en rincones... se rompen muchos estereotipos arraigados en la *práctica docente*: se presenta ante el alumnado la realidad en su globalidad, sin parcelarla en las diferentes áreas de conocimiento; los alumnos se mueven, dialogan, cooperan, frente al aula estática y silenciosa, sólo pendiente de la palabra del maestro; se propician situaciones abiertas frente a los modelos cerrados de preguntas elaboradas a las que se han de dar respuestas hechas. Son situaciones, dice Loli Anaut³, iniciadora e impulsora del proyecto Amara Berri, "que, en la práctica, permiten a cada persona trabajar a su propio nivel y ritmo desde sus propias capacidades y desde la situación en la que se encuentra", que "lleva a ser y actuar como seres sociales y no de manera gregaria, ni individualista, ni dominante, ni parásita", que "favorece que afloren las emociones, condición indispensable para la evolución de los esquemas conceptuales y actitudinales" en una "socialización-interacción, donde surge la identidad del individuo y del grupo".

Cambia el *papel docente*: la maestra, el maestro anima y orienta el trabajo de los grupos y las personas; gestiona los recursos materiales y funcionales; observa y evalúa los procesos de aprendizaje de cada alumna y alumno, descubre sus progresos y les ayuda en sus dificultades. Cambian también las *relaciones maestro-alumno*; en vez del modelo jerárquico, se establece una relación en la que se reconoce el valor de las capacidades y saberes de sus alumnos y entran en juego no sólo los conocimientos y destrezas, sino también los afectos y los valores. "Nuestras iniciativas de cambio -dice Andy Hargreaves⁴- no han llegado al núcleo de la enseñanza: establecer vínculos y relaciones con los alumnos, convertir las aulas en ámbitos de entusiasmo y asombro, asegurarse de que todos los alumnos sean incluidos y ninguno se sienta marginado. Esto implica un intenso trabajo emocional para los docentes, un trabajo amoroso, sin duda, pero de todas maneras muy arduo".

³ ANAUT, L. (2004): *Sobre el sistema Amara Berri*. Eusko Jaurlaritza, Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

⁴ HARGREAVES, A. (2003): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Amorrortu Editores. Madrid.

Educación en valores

La sociedad actual se caracteriza por la pluralidad de creencias, culturas, opciones personales y modos de comportamiento y la consiguiente pérdida de referentes hegemónicos de las sociedades monoculturales. Asistimos al debilitamiento de la familia como agente de socialización y la aparición de nuevos agentes, sobre todo la televisión y la publicidad. Todo esto ha dado lugar a profundos cambios en el comportamiento del alumnado y una demanda urgente a la escuela de que eduque al alumnado como ciudadano y contribuya a su desarrollo moral, desde unos principios éticos basados en los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos universales. A la escuela se le pide que forme personas ayudando a sus alumnos y alumnas a construir su identidad personal y forme ciudadanos capaces de integrarse en la sociedad y empeñarse en un modelo de desarrollo cooperativo, sostenible y solidario.

En el ámbito escolar se presentan nuevas oportunidades de socialización del alumnado, donde las relaciones interpersonales ya no se basan en la adhesión afectiva propia del ámbito familiar, sino en la relación entre iguales que permita una convivencia pacífica y creadora. Habrán de aprender a sustituir la violencia física y verbal y la discriminación por el respeto al otro con sus diferencias, el diálogo y la cooperación y a resolver los conflictos escolares de forma pacífica y constructiva.

Las niñas y niños de Primaria muestran unos comportamientos de cierta madurez prematura, reclaman sus derechos y ponen en cuestión la autoridad del maestro, a veces en connivencia con sus padres más empeñados en proteger los derechos de sus hijas e hijos que en exigirles el cumplimiento de sus deberes y enseñarles a regular su comportamiento. Muchos maestros aún no han interiorizado que "el cambio, dice Cummins (2002), exige que los educadores sean conscientes de las relaciones de poder que operan en la sociedad y en la escuela, en cuanto reflejo de la sociedad, y estén dispuestos a enfrentarse a ellas". La autoridad del maestro se ha de legitimar por un ejercicio competente, justo y equitativo del poder del profesorado. El alumnado necesita expresarse, ser escuchado, participar en la toma de decisiones, actuar y, al mismo tiempo, aprender a aceptar los límites derivados del cumplimiento de sus deberes y respetar a las personas, las normas y las reglas adoptadas democráticamente.

La enseñanza en un nuevo contexto de aprendizaje

Los maestros tienen la difícil función de establecer lo que constituye el saber suficiente y el comportamiento adecuado de su alumnado, tomando como referentes el currículo obligatorio y las condiciones y necesidades de su alumnado. Además, ha de proponerlos a sus alumnos de forma significativa y estimulante y valorar la suficiencia de los aprendizajes adquiridos. Es una tarea que requiere una revisión y actualización continuas, sobre todo por los avances del conocimiento, la sensibilidad y demandas de la sociedad democrática y las nuevas condiciones en las que el alumno aprende.

Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo no sólo son una herramienta didáctica, sino que implican un enfoque diferente del quehacer docente y de las actividades didácticas. La televisión, según Sartori⁵ (2005), "modifica la naturaleza misma de la comunicación" al sustituir "la relación entre entender y ver". Los maestros han de iniciar en la lectura y suscitar el gusto por ella a unos niños y niñas en riesgo de ser "sordas de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita", y han de lograr que realicen sus tareas con reflexión y constancia en contra de unos medios que les absorben sin ningún esfuerzo. Estos cambios y dificultades a algunos les conduce al derrotismo, mientras que otros los afrontan de forma positiva y preparan al alumnado para que sepa vivir en un contexto cambiante.

El profesorado de E. Primaria tiene el encargo de que el alumnado adquiera los aprendizajes instrumentales, los conocimientos y destrezas básicas, las competencias tecnológicas y lingüísticas, en su propia lengua y en lenguas extranjeras y desarrollen las capacidades lógicas y relacionales, para aprovechar de forma positiva y segura las posibilidades formativas de las tecnologías de la información y la comunicación. Con ellas, en el nuevo espacio virtual, se pueden visualizar hechos y simular fenómenos imposibles de ver en la realidad, recrear construcciones y situaciones. Se amplía el entorno de los niños más allá de los límites del entorno de su vida real. Se puede acceder, seleccionar y procesar la información relevante y convertirla en conocimiento personal y socialmente útil y avanzar en el autoaprendi-

⁵ SARTORI, G. (2005): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Santillana. Madrid.

zaje del alumnado, gracias a la interactividad, el trabajo en red y las posibilidades de una tutorización continuada del proceso de aprendizaje. Se facilita la comunicación con personas de otros lugares y otras culturas. El principal problema es que la mayoría del profesorado desconoce el uso de estos medios, mientras que sus alumnos los manejan con gran soltura. La falta de contenidos educativos y didácticos en soporte digital e incluso de una intranet educativa reducen las posibilidades para su uso en la educación escolar.

La mejora de la calidad de la enseñanza, en un contexto tan cambiante exige a las maestras y maestros revisar su *cultural profesional* y disponerse con entusiasmo a la tarea de analizar e innovar en su práctica docente. Pero también será preciso que la Administración flexibilice las rígidas *estructuras* que dificultan a los centros y al profesorado una acción educativa adecuada y modifique las que contradicen los principios en que se fundamenta el sistema educativo.

**FORMACIÓN EN BIBLIOTECAS ESCOLARES:
LA OPORTUNIDAD DE REFORZAR UNA MANERA DE ENSEÑAR**

Asunción Giménez-Zadaba-Lisson Quirós
Asesora de la Biblioteca de la Escola Costa i Llovera

FORMACIÓN EN BIBLIOTECAS ESCOLARES

1. Escuela, biblioteca y ciudadanía.

- 1.1 La biblioteca escolar o la oportunidad de reforzar una forma de enseñar. Un trabajo en equipo con un proyecto conjunto.
- 1.2 Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la escuela pueden reforzar la enseñanza individualizada.

2. Conocimiento del alumno. Pruebas de lectura.

3. Enseñar a pensar. Renovación de materiales y su conocimiento por parte de los adultos.

4. A modo de conclusión:

- 4.1 La biblioteca: parte del proyecto educativo.
- 4.2 La pedagogía de la escuela y la biblioteca.

Nota previa:

La exposición que he preparado presenta las competencias profesionales para el desarrollo del profesorado en un ámbito, el de las bibliotecas escolares. De las competencias podríamos deducir el perfil, así como la formación, no solo de los responsables de la biblioteca escolar sino de una forma de trabajar que atañe a todos los profesores de la enseñanza obligatoria.

Antes, pero, como la mañana ha sido muy larga y todos ustedes deben estar cansados les propongo un ejercicio muy sencillo que puede pre-disponerles, o no, a mi exposición:

Intenten recordar cual fue el primer libro con el que ustedes disfrutaron leyendo, a qué edad y en qué lugar lo hicieron. Al final nos referiremos a ello.

1. Escuela, biblioteca y ciudadanía.

En diciembre de 2001 propuse elaborar en la revista PERSPECTIVA ESCOLAR un monográfico titulado: Escuela, biblioteca y ciudadanía. En él, con mis compañeros de escuela, presenté un artículo titulado ¿La biblioteca de la escuela: un recurso únicamente para mejorar el proyecto educativo o incluso para mejorar la democracia?

Nos proponíamos demostrar que la biblioteca escolar puede ser el resultado de un trabajo en equipo que mejore el proyecto de centro, la lectura meditada y la formación de ciudadanos comunicativos y participativos en la sociedad.

Teníamos en cuenta, también, los augurios expuestos largamente por Ignacio Gómez Soto (2000) que urgía como imprescindible una lectura reflexiva porque la comunicación está profundamente mediatizada por la técnica y por la exacerbada concentración de poder que domina los medios y las fuentes de la información.

A partir de esa exposición, muy fundamentada, y de nuestra experiencia, nos parecía imprescindible que la escuela, toda la escuela, se replantease la finalidad de la lectura y la búsqueda del conocimiento poniendo los medios necesarios para conseguir para los alumnos una vía de realización personal y colectiva.

Juli Palou en la editorial de esa misma Perspectiva Escolar (marzo de 2001) nos dice:

«La escolaridad obligatoria ha de garantizar que todos los alumnos lleguen a ser buenos lectores, lo que no significa que lean mucho.

Entendámonos. Tendrán que poder hacer uso de la lectura para actuar de manera adecuada en los contextos en que se puedan encontrar: el texto escrito no deberá ser jamás una barrera, sino un recurso para entenderse con los demás.»

El colectivo de profesores, ha de considerar global y progresivamente el hecho de la lectura. Todos los docentes son corresponsables en su enseñanza porque tiene un carácter interdisciplinar» (J. Serra Capellera, 1999). (Transdisciplinar para Ignacio Gómez Soto)

El alumno debe aprender desde describir unas imágenes, reconocer un código, comprender la frase, comprender un párrafo, un documento entero, una narración, un artículo, elegir en un índice, hasta saber encontrar el libro que necesita, escoger en el catálogo de una biblioteca o en una web, todos ellos son aspectos de una misma realidad, para llegar al conocimiento y a la formación personal y colectiva.

Y cada una de estas actividades no son propias únicamente de una edad, de una etapa determinada, sino que tienen, en cada edad escolar, unos niveles de aprendizaje que el alumno ha de descubrir y que el profesor ha de ir programando para orientarlo.

Es un proceso global que los adultos de este país apenas hemos vivido en nuestra escolaridad y que por eso, algunas veces, no creemos imprescindible. (Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones. 2005)

Los maestros han de educar lectores que no abandonen su formación porque les significaría quedar atrapados intelectual o sentimentalmente en el nivel de la adolescencia. Han de promover lectores que profundicen en el pensamiento de obras de calidad, que se sientan corresponsables con su entorno, que se comuniquen con sus conciudadanos, que participen en la vida social y política.

En la carta que Artur Martorell (1995), maestro del Ayuntamiento de Barcelona escribió a Pere Vergés, fundador de la Escola del Mar, en 1938 con motivo de su bombardeo en Barcelona podemos leer:

«La Escuela del Mar era más cosas aún, pero yo solo quiero recordar una... como uno de los mejores elementos educadores de que disponías. Me refiero a la Biblioteca ... el amor que en ella se percibía

y el provecho que sabíais sacarle. Aquellos mil y pico de volúmenes que fueron la levadura de tantas relaciones han desaparecido en medio de las llamas devoradoras...».

También hay que recordar, a Foucambert (1989) cuando nos dice que el aprendizaje de la lectura y la escritura sólo puede evolucionar en situaciones reales, afectivas y funcionales. Que leer es una actividad dentro de un proyecto, ya sea por decisión personal, para descubrir, para escoger o para disfrutar; y que hay que aprender a anticiparse, a poner distancia, a ser crítico.

Leer y escribir no sólo desde la revista escolar, los talleres de lectura, los juegos florales y las diferentes áreas o materias sino aprovechando el interés de los chicos y chicas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, transformando la biblioteca en mediateca, reforzar así una manera más global y vivida de enseñar.

Contra la crisis crónica de una enseñanza que "opta por la formación de consumidores sobre la formación integral del ciudadano" (Gómez Soto 2000, Rodarí 1973) hay que convertir en realidad una sociedad lectora que forme personas participativas.

1.1 La biblioteca escolar o una forma de enseñar y un trabajo en equipo que supone un proyecto conjunto.

Tradicionalmente el proyecto de enseñanza-aprendizaje se había apoyado únicamente en materiales que caducaban, de uso individual, aislados, esquematizados, con informaciones fuera de contexto,... (pensemos en la mayoría de los libros de texto) tanto para los alumnos como para los profesores.

Nuestro sistema educativo actual tiene establecido un proyecto curricular básico y cada escuela realiza a partir de él su proyecto curricular que se adapta a la realidad socio-cultural y académica de sus alumnos.

Nuestra propuesta educativa debe convertir al alumno en protagonista de su aprendizaje y permitir al profesor tomar decisiones relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de currículum abierto y flexible.

Debe haber un nuevo concepto de los objetivos y de los contenidos que va más allá de una escuela puramente transmisora y localizada exclusivamente en el aula. (CASTAN, G. Con la biblioteconomía no basta. Hacia un centro de recursos multimedia. Cuadernos de pedagogía nº 289 marzo 2000).

En algunas escuelas la educación ya se ha planteado bajo este enfoque y es la biblioteca escolar la encargada de organizar los materiales tal como lo piden las modernas bibliotecas y colaborar con el equipo escolar para renovar el proyecto de lectura global del centro.

La biblioteca escolar, sin la participación del equipo de profesores en su construcción y su mantenimiento, sobretodo con su presencia como lectores, puede no tener sentido: la selección, la adecuación al nivel de comprensión de los textos y las imágenes, la relación con los alumnos son elementos que evolucionan a lo largo de las etapas e incluso del curso. De otra manera la biblioteca escolar aunque muy bien dotada puede ser el centro permanente de conflictos o un lugar para mirar desde fuera.

Debemos proponernos que todos los enseñantes sepan y puedan trabajar en bibliotecas escolares que preparen a sus alumnos para una sociedad de lectores reflexivos.

1.2 Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Por otra parte se ha introducido la informática en nuestra sociedad. Y ya es frecuente encontrarla en la escuela y en la biblioteca tanto en los aspectos de biblioteconomía (programas para catalogación, consulta y préstamo) como en los trabajos en red por parte de los alumnos y profesores.

Debemos ser conscientes de que con las nuevas técnicas de la comunicación el espacio y el tiempo escolar quedan modificados:

| | | |
|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| | coincidencia en el tiempo | no coincidencia en el tiempo |
| coincidencia en el espacio | aula tradic. | biblioteca tradic. |
| no coincidencia en el espacio | televisión | código virtual |

Esta característica del código virtual nos ha permitido observar en las nuevas bibliotecas escolares, que la transformación de la biblioteca en mediateca puede reforzar también una manera de enseñar.

El código virtual tiene grandes posibilidades para individualizar la enseñanza.

Siguiendo a Ferrater en el último capítulo de *En busca de el aula virtual* de Tiffins dice: «(con la informática)... tenderemos a desplazar la clase-conferencia hacia el trabajo individualizado o por pequeños grupos y el auto-aprendizaje».

Es difícil realizar estos cambios porque como dice él «hay tensión entre los (profesores) que consideran la educación una preparación para el trabajo y los que la consideran como el desarrollo integral de la persona».

También hemos visto aparecer otro aspecto entre los alumnos que utilizan la red en la biblioteca: el incremento de sus posibilidades de desarrollo potencial para el intercambio. No ya el trabajo en grupo propuesto y preparado por los profesores, sino el intercambio por la coincidencia de intereses, por la necesidad de intercomunicación entre los adolescentes, por la ilusión de demostrar lo que han aprendido,...que acelera el aprendizaje y las posibilidades de unos instrumentos que les permiten comunicarse y, como a pequeños artesanos, construir y acceder a un nuevo mundo.

Los nuevos medios han multiplicado, para todos, las posibilidades de información y de intercambio y la escuela es la responsable de garantizar que todos los chicos y chicas puedan llegar a dominar los nuevos recursos para acceder a una mayor formación.

Un punto débil aparece en el aprendizaje virtual y es de consideración: tenemos acceso a la información global, en espacio y tiempo abiertos, pero se trata de contenidos sin marco de referencia, no seleccionados, ni organizados y que, además, nos llegan de forma poco clara, fragmentaria, interrumpida y cara.

Algunas de estas dificultades desaparecerán en poco tiempo, pero otras supondrán un reto para el aprendizaje. Debemos encontrar buscadores afinados que organicen la información, claridad y nivel adecuado en la exposición, la gratuidad, la calidad,...

La selección, el análisis, el descubrimiento de materiales de calidad en la red para los alumnos es un reto que pide de los profesionales un trabajo en equipo, no ya en la escuela, sino entre grupos de educadores.

La escuela pública se enfrenta a un grave dilema por causa del coste económico y el esfuerzo que supone para los maestros y profesores integrarse en este cambio, pero es imposible detenerlo que sería lo mismo que retroceder.

Un elemento indispensable:

2. El conocimiento del alumno

Los profesores deben conocer a sus alumnos pero el responsable de la biblioteca debe prepararse para atender a toda la comunidad escolar. (Tiene que participar en los claustros, las reuniones de etapa y mantener un trato continuado con los profesores.) Con los alumnos debe tener conocimiento de cuales son sus capacidades iniciales respecto a la lectura (la velocidad lectora o la comprensión de textos,) facilitar el intercambio y la comunicación entre los chicos y la biblioteca. Algunos de estos datos pueden obtenerse mediante pruebas de lectura que estarán presentes en el programa de la biblioteca, junto a cada uno de los lectores, y permitirán orientar y potenciar la lectura. Otros aspectos sólo los obtendremos por la observación y el intercambio entre profesores, en el trabajo en equipo.

El programa informático permite que cada trimestre o siempre que lo deseen, los alumnos reciban un listado histórico de los materiales que han utilizado y puedan revisar y valorar una parte de sus lecturas.

La biblioteca está abierta a las familias. En las reuniones de curso, cuando se trata de la lectura, se habla de los objetivos propuestos y de lo que se espera de las familias en relación a la lectura: no un control escolar sino un diálogo continuado sobre la realidad, las lecturas y los medios de comunicación que ven los chicos y chicas.

Introducidos en el rodaje de los cambios educativos y a la vez de los cambios tecnológicos recordemos cuales son los ejes básicos de la enseñanza-aprendizaje para nuestros alumnos:

3. Enseñar a pensar

La lectura es el eje del lenguaje en la escuela. Es, después de la comprensión oral, la base o instrumento de toda la enseñanza.

Entendemos la lectura en un sentido amplio, hay que profundizar tanto en la lectura de la imagen como en la del texto. Así mismo facilitar, a través de la lectura de imaginación, la atención a las dimensiones emocionales y personales.

Ante un lenguaje «maltratado», la lectura da modelos de calidad.

Revisemos como planteamos la lectura-escritura en la escuela: ¿Cómo realizamos la decodificación, como profundizamos en la comprensión del texto? Es decir ayudamos al alumno a tener un esquema organizado de conocimientos?

Recordemos que los especialistas han definido dos tipos de destrezas para aprender a leer: la decodificación y la comprensión o habilidad para entender el significado.

Para desarrollar la primera, hemos de enseñar a leer. Para favorecer la segunda hemos de enseñar a pensar, a tener ese esquema organizado de conocimientos. El esquema entendido como un punto de vista general que deja fuera los detalles y sirve para interpretar o integrar la información que llega al sujeto.

¿Cómo aprenden a escribir? ¿Preparamos la creación de textos apoyándonos fundamentalmente en la lectura? (Rodari sugirió de forma amena diversas maneras de hacerlo).

El método es aprender a leer, leyendo, profundizando en el mensaje, y completando el aprendizaje con la acción inversa para interiorizarlo (Piaget) es decir, crear el gusto y el hábito de escribir.

¿Cómo escogemos los textos? Condiciones que creemos imprescindibles: según la edad mental del chico o chica y sus posibilidades lectoras podrá establecer una relación de conocimiento o acceder a la estructura que presenta el texto. Hay que realizar una lectura compartida para enseñarles a entonar, para introducirlos en nuevas estructuras,... La variedad

y la calidad como base de selección para la lectura individual o el trabajo en grupo. Después dar tiempo en el horario escolar para esa lectura y su exposición.

3.1 Renovación de materiales y su conocimiento por parte de los adultos.

La biblioteca ha de incrementar sus recursos continuamente. El problema no es especialmente económico, lo que es básico es la selección de los materiales impresos, de los virtuales ya hemos hablado. Es el equipo de maestros y profesores junto a las familias o agrupándose con otros colectivos los que han de escoger ante el flujo continuado de materiales que aparecen cada año y que difícilmente pueden ser valorados.

De los libros de imaginación hay que valorar la calidad literaria y artística, de los de conocimientos, la científica. En estos dos aspectos hay que ser estricto. La escuela y la familia son los que pueden aproximar a los chicos y chicas a unos determinados valores y estos han de quedar claros.

La construcción de una biblioteca al día, seleccionada, ajustada a las posibilidades de los lectores y organizada sigue siendo la parte fundamental de la biblioteca de la escuela.

Por ahora la biblioteca virtual está en sus inicios, porque Internet es un inmenso almacén, no seleccionado, y de momento lento y mal organizado. Por otro lado, hay que atender y dialogar con nuestros alumnos sobre las comunicaciones que realizan a través de las TIC.

Por todo ello concluimos que la biblioteca escolar es un espacio y un tiempo de aprendizaje de lecto-escritura y búsqueda de conocimientos para los alumnos y para la comunidad escolar con materiales seleccionados (reales y virtuales).

La biblioteca de la escuela apoya el currículum con el soporte de unos materiales de calidad y unos instrumentos actualizados. La puesta al día supone un trabajo continuo de selección y comprobación de los materiales para que sean los adecuados.

Los profesores tendrán que estar preparados para esas finalidades. La escuela debería evolucionar hacia una gran biblioteca escolar donde los futuros ciudadanos orientados por sus maestros buscasen y concretasen sus proyectos.

3.2 La biblioteca: parte del proyecto educativo

La escuela debe contar con un proyecto global de comprensión-expresión que se desarrolle tanto a través de las lenguas como de las otras materias. La realización de trabajos por parte de los chicos y chicas, en todos los niveles y materias, la presencia de libros de cuentos, narraciones y poesías como instrumentos para el aprendizaje en el área de lengua en primaria, la lectura compartida y la lectura individualizada, se apoyan en la biblioteca.

Desde la biblioteca se sigue el trabajo de las clases y los profesores pedirán colaboración para escoger los nuevos libros de lectura, agrupar los libros de algunos ilustradores o autores para presentarlos en la clase antes de su visita, participación en la revista, selección y compra de libros actuales, participación en la comisión de lectura para trabajar y proponer la lectura de determinados textos, revisar la utilización de la biblioteca... No se puede, ni es deseable crear unas propuestas o unos proyectos desde la biblioteca, al margen del ritmo escolar. Hay que velar por la integración de la biblioteca en cada etapa y y en el día a día.

4. La pedagogía de la escuela y la biblioteca

Por la biblioteca pasan chicos y chicas de todas las edades según el tipo de centro. El trato se ha de ajustar a cada grupo de edad. Hay que saber qué valora el equipo de cada etapa, para saber como tratar a los chicos y chicas que están en la biblioteca como individuos y no como colectivo de una clase. Hace falta un buen entendimiento entre los adultos a fin de reforzar el acuerdo y la intervención sobre los alumnos ya que en la biblioteca no existe el poder disuasorio que se apoya en las notas. Hay que evitar la masificación y mantener un nivel de tranquilidad que favorezca el trabajo. De ahí se derivará, un horario y algunas normas básicas sobre el espacio.

Todo esto nos lleva al título de la charla. Creemos por experiencia, y lo hemos intentado demostrar, que la biblioteca escolar puede mejorar la escuela preocupada por la lectura y encaminar a los alumnos hacia la biblioteca pública futura.

Cuando esto es así, cuando la biblioteca surge del Proyecto educativo de centro, contribuye a realizar una nueva forma de enseñar desde la escuela; aunque algunos puedan considerarlo «peligroso», porque la biblioteca se vuelve imprescindible.

Contra la crisis crónica de una enseñanza «que opta por la formación de consumidores sobre la formación integral del ciudadano» (Gómez Soto, 2000) hay que conseguir una sociedad lectora que forme personas participativas. La creación y el mantenimiento de bibliotecas escolares que colaboren a formar lectores reflexivos, a través de una variedad de textos de calidad de un mercado cambiante y de la introducción en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, forma ciudadanos que fortalecen la democracia.

Por último citaré a José Ortega y Gasset (1935) en un discurso que realizó para los bibliotecarios y que se publicó, «La misión del bibliotecario:

«...Cuando no se hace esto, cuando se lee mucho y se piensa poco, el libro es un instrumento terriblemente eficaz para la falsificación de la vida humana: (y cita a Platón) "confiando los hombres en lo escrito, creen hacerse cargo de las ideas, siendo así que las toman por de fuera, gracias a señales externas, y no desde dentro por sí mismos... Atestados de presuntos conocimientos, que no han adquirido de verdad, se creerán aptos para juzgar de todo, cuando, en rigor, no saben nada, y, además, serán inaguantables porque, en vez de ser sabios, como se suponen, serán sólo cargamento de frases»>. 275 a. C.. Así Platón hace veintitrés siglos. «

Si volviendo al inicio de la charla ustedes lectores empedernidos han recordado el primer libro con que disfrutaron y el lugar en que lo hicieron (en mi caso fue "La cabaña del tío Tom" de Araluce, una adaptación leída en las vacaciones a la hora de la siesta en el entorno familiar) convendrán conmigo que debemos dar a nuestros alumnos más oportunidades para conseguir por lo menos esa felicidad en la escuela y recordarla vinculada a la misma.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Artur Martorell i Bisbal (1894-1967) Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1995 (Gent de la Casa Gran, 9)

CASTAN, G. Con la biblioteconomía no basta. Hacia un centro de recursos multimedia. Cuadernos de pedagogía nº 289 marzo 2000).

Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Instituto IDEA. 2005 En línea: www.fundaciongsr.es

Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992 (Biblioteca del libro)

FERRATER, G. En: TIFFINS, J. ; RAJASINGAHAN , Lalita En busca de l'aula virtual: la educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós, (Temas de Educación, 43)

FOUCAMBERT, Jean Cómo ser lector Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía)

FOUCAULT, Micael El orden del discurso Barcelona: Tusquets, 1999 (Fábula, 126)

GÓMEZ SOTO, Ignacio. Metamorfosis y horizontes utópicos de la lectura. En: Leer en plural. 8ª Jornada de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000

ORTEGA Y GASSET, José "La misión del bibliotecario" En: El libro de las misiones. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1940 (Austral)

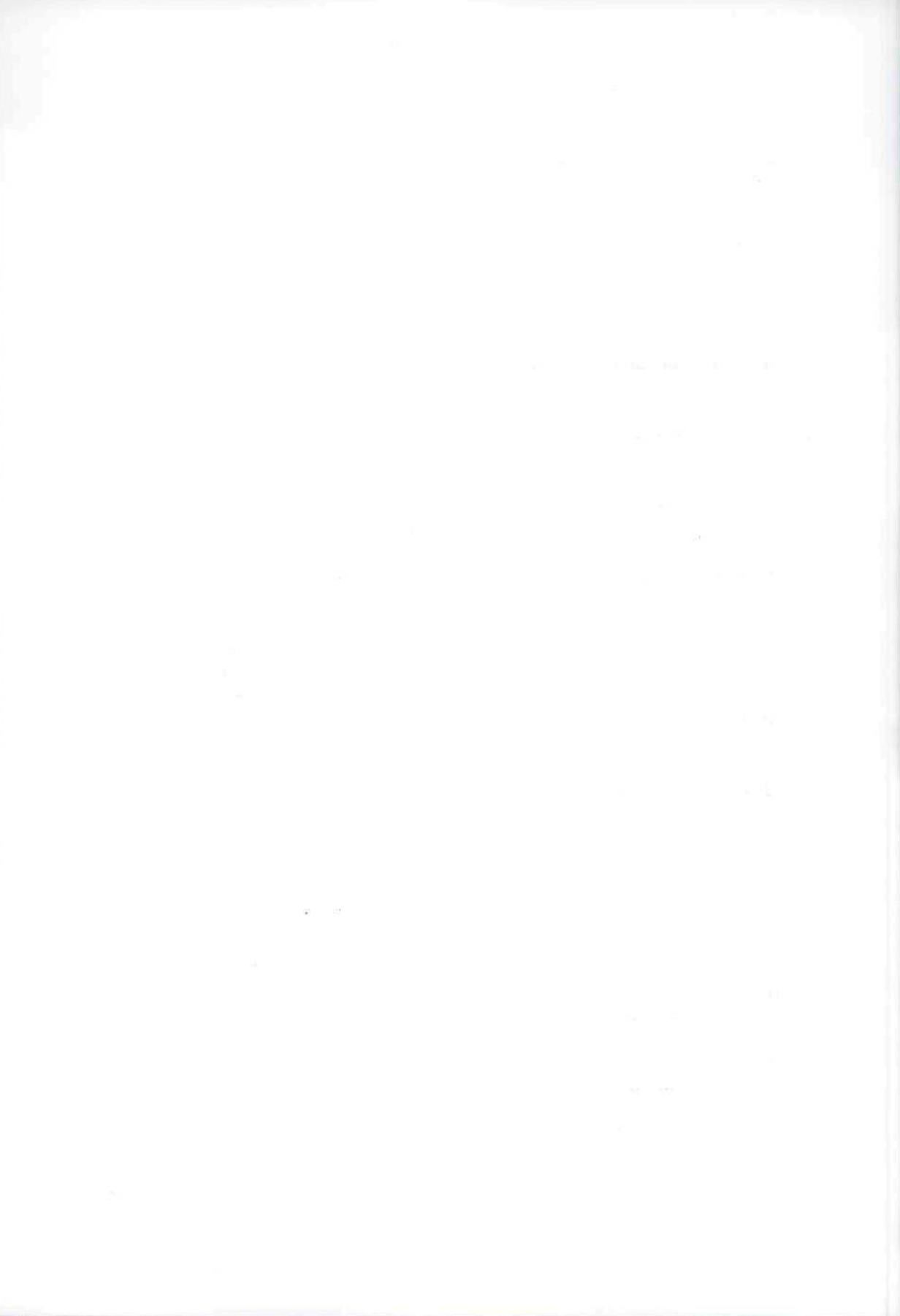
(PALOU, Juli) Editorial En: Perspectiva escolar nº 253, març 2001.

RODARI, Gianni Grammatica della fantasia. Torino: Einaudi, 1973

SERRA CAPELLERA, Joan; OLLER BARNADA, Carles Com ensenyar a llegir a l'ESO. La lectura des d'una perspectiva interdisciplinaria. Barcelona: Rosa Sensat; Fundació Propedagògic, 1999

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: *Experiencias de aula*

- **D^a Dolores Juanes González.** Profesora de Educación Secundaria. "Proyecto Atlántico". IES Viera y Clavijo. La Laguna.
- **D^a M^a Dolors Bosch Mestres.** Profesora de Educación Secundaria. "Un cambio metodológico en el aula de secundaria". Varios IES de Barcelona.
- **D^a Eloísa Teijeira Bautista.** Orientadora de Educación Secundaria. "Proyecto de inclusión del alumnado gitano". Centro Público Integrado Ribeira-Torneiros. Porriño. (Galicia).



DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Proyecto Atlántico

PRESENTADA POR:

Dolores Juanes González

Profesora de Educación Secundaria "IES Viera y Clavijo" La Laguna (Tenerife)

Resumen de la vida del Centro o Centros:

El I.E.S. Viera y Clavijo surge en el curso 1969-1970 con la denominación de Instituto Nacional de Enseñanza Media Masculino de La Laguna, al desdoblarse el Instituto Nacional de Enseñanza Media Mixto de La Laguna en Instituto Femenino, y Masculino. En el curso 1977-1978 el centro dejó de ser masculino para convertirse en mixto, con la denominación de Mixto nº 3 de La Laguna. Al año siguiente su nombre pasó a ser el de Instituto de Bachillerato Viera y Clavijo.

Centro con una fuerte tradición de bachillerato y con un gran prestigio en la ciudad de la Laguna, no se incorporó a la LOGSE hasta que ésta no se generalizó en todo el territorio, curso 1997-1998.

Desde el curso 2000-2001 oferta todos los cursos de Secundaria Obligatoria. Dentro de su oferta educativa se encuentran también las modalidades de Bachillerato de Ciencias de La Naturaleza y Ciencias Sociales tanto en el turno de día como en el nocturno.

Descripción del entorno social y familiar del alumnado.

La diversidad es la nota característica de su alumnado, ya que dentro de su zona de influencia coinciden urbanizaciones con un nivel socioeconómico medio-alto, y un barrio de viviendas de protección oficial, La Verdellada, cuyo colegio está adscrito al centro, y en el que se aprecia una problemática social típica en barrios: alta tasa de desempleo o empleo precario, familias monoparentales o desestructuradas y problemas relacionados con el consumo de sustancias ilegales.

Conviven, pues, en el mismo centro y en el mismo aula dos entornos completamente distintos. La E.S.O. es la que acusa más la problemática social antes descrita.

En el curso actual hay 11 grupos de ESO y 14 de bachillerato, tres de ellos en el turno de noche. El claustro está formado por unos 70 profesores, de los cuales 6 imparten clases exclusivamente en los dos primeros cursos de la ESO. Hay una orientadora educativa y una profesora de Pedagogía Terapéutica, que atiende a los alumnos de necesidades educativas especiales cuyo número es significativo, debido las razones antes descritas.

El centro participa activamente en proyectos educativos y ha cosechado varios premios por trabajos realizados, tales como el Premio a la Innovación Educativa, convocado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, el "Premio Giner de los Ríos" convocado por el Ministerio de Educación, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Denominación: "Proyecto Atlántico"

Profesores responsables y participantes:

Coordinadora: Dolores Juanes González, profesora de secundaria, de la especialidad de inglés, profesora del ámbito sociolingüístico durante cuatro años y jefa del Departamento de Orientación, durante tres años. Responsable de dicho ámbito en el proyecto.

Responsable del ámbito científico técnico: Luis Balbuena Castellanos, catedrático de Matemáticas.

Responsables del ámbito práctico: cursos 2001-2002 y 2002-2003 Rafaela Luque Brito, catedrática de Dibujo. Curso 2003-2004 y 2004-2005, Miguel Ángel Villalba Corujo, catedrático de Filosofía.

También han participado en el proyecto: Óscar Suárez, profesor de secundaria de la especialidad de Dibujo, se encargó de impartir un taller de Fotografía; Aurora Feria, catedrática de inglés, impartió un taller de Inglés

durante el curso 2003-2004, así como Melchor Núñez, profesor de secundaria de la especialidad de Biología y Geología y actual director del centro, que impartió en el mismo curso el Taller de Sanidad.

Ámbito temporal: El proyecto se llevó a cabo desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2004-2005, con ligeras variaciones en el currículo, para adaptarlo a la normativa específica publicada por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Los objetivos fundamentales que se plantearon para el proyecto fueron los siguientes:

- ✓ Dar respuesta educativa, antes que disciplinaria, a aquellos alumnos que se encuentren en claro peligro de abandono escolar y/o que hayan manifestado ya tendencia a conductas disruptivas.
- ✓ Facilitar la reinserción escolar de dichos alumnos y alumnas, por medio de una atención más individualizada y una metodología más activa y cercana a sus centros de interés y expectativas profesionales (si las tuvieran)
- ✓ Erradicar actitudes negativas y fomentar su autoestima, planteándoles objetivos a su alcance y en los que puedan tener perspectivas de éxito.
- ✓ Despertar en ellos y ellas el deseo de adquirir conocimientos, haciéndoles ver la utilidad práctica del saber y su influencia en el enriquecimiento del individuo, tanto en el ámbito individual como social.

Las acciones y los procedimientos realizados

- ✓ Selección del alumnado según el perfil propuesto para el proyecto. Dicha selección se realiza en reunión del Equipo Educativo.
- ✓ Contacto periódico con la familia.
- ✓ Seguimiento del alumnado absentista en colaboración con el equipo de trabajadores sociales del ayuntamiento.

- ✓ Concienciación del claustro de la necesidad de medidas preventivas y no remediales.
- ✓ Trabajo en equipo y coordinación constante. Tutoría compartida.
- ✓ Metodología activa y participativa, salidas pedagógicas y trabajo no convencional.

Recursos materiales y personales empleados.

Además de los libros de texto y cuadernos especiales para las asignaturas, se utilizaron juegos didácticos, ordenadores y programas tales como Atlas Encarta.

Una base importante del Proyecto radica en el aula Taller, dotado con herramientas y maquinaria básica de carpintería, para la realización de los trabajos prácticos en los que han de manipular ese material

La participación de la comunidad educativa fue muy escasa.

Cuando se puso en marcha el proyecto, una parte muy importante del claustro planteó objeciones al mismo, centradas principalmente en lo que suponía de marginación de esos alumnos. Con el paso de los años, la mayoría ha comprobado que no existe tal marginación ya que comparten horas con sus compañeros y han quedado de manifiesto las ventajas que reporta atender adecuadamente al alumnado más conflictivo. Ello que permite, por una parte, poder atender mejor al resto de los alumnos del grupo y, por otra, dar una enseñanza personalizada y adecuada a cada uno de los miembros del grupo.

La colaboración más destacada del entorno del centro se ha centrado en la coordinación con el equipo de absentismo del Ayuntamiento de La Laguna.

La evaluación del proyecto se realizó a lo largo de todo el curso, a través de reuniones periódicas de coordinación de los profesionales implicados en el mismo. Se valoró y se hizo un seguimiento del cambio actitudinal de los chicos. Al mismo tiempo se valoró como muy positiva la incidencia

del proyecto en el ámbito de todo el centro, al mejorar la convivencia en los grupos de origen, y disminuir los problemas de disrupción en los mismos.

Necesidades de formación

La formación pedagógica inicial del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria es en general muy escasa, especialmente la de aquellos profesores que proceden del antiguo bachillerato.

Algunos profesores, no obstante, han ido acumulando experiencia con el paso de los cursos y es este el perfil que deben tener los profesores que lleven a cabo proyectos de este tipo. Poseer muchos recursos didácticos que le permitan dar respuesta a cada uno de los alumnos y alumnas y a cada una de las muchas y variadas situaciones que se presentarán en el desarrollo de cada hora de actividad.

Los que participamos en este Proyecto "Atlántico" no tuvimos ningún tipo de preparación previa sino que hemos tenido que aprender día a día, recurrir a la imaginación y el sentido común así como a esa experiencia acumulada para afrontar el día a día del aula.

Se da la circunstancia, además, de que los apoyos externos recibidos han sido escasos, limitados a recursos económicos insuficientes que en algún curso han llegado con casi doce meses de retraso, teniendo incluso el profesorado que adelantar dinero propio para que los chicos pudieran realizar el trabajo previsto.

Si pocos han sido los apoyos materiales ya comentados, los pedagógicos han sido nulos. No obstante, dado lo novedoso que resultaba la experiencia incluso el Centro de Profesores de la zona ha buscado inspiración en él.

Consideramos que el proyecto es una forma real y no retórica de afrontar el problema de la diversidad en los centros y que teniendo en cuenta el beneficio que produce en la mejora del clima escolar en los centros, la Consejería de Educación debería propiciar la formación de aquellos profesores interesados en llevarlos a la práctica, proporcionándoles asesoramiento psicopedagógico para los casos más difíciles, dar a conocer otras experiencias de similares características para crear una colección de recur-

tos didácticos en las diferentes áreas e incentivos para los alumnos. Mostrar la posibilidad de contar con medios distintos de los tradicionales en el aula, variados y actualizados para facilitar la labor del profesorado, que debe dedicar muchas horas a la búsqueda de materiales atractivos y asequibles a este tipo de alumnado.

El proyecto pone de manifiesto la necesidad de hacer una labor amplia en la formación permanente del profesorado para adaptarle a las exigencias del actual alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. A su vez, la formación inicial no puede seguir dando la espalda a este nivel educativo en el que no basta con tener una amplia formación científica sino que es necesario, además, dotar al principiante de muchos recursos didácticos.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

El diálogo y la comunicación como base para la construcción del conocimiento en los alumnos de Secundaria. Un cambio metodológico en el aula de Secundaria

PRESENTADA POR:

M^a Dolors Bosch Mestres

Profesora de Educación Secundaria

Esta experiencia se desarrolla en el marco de un trabajo de investigación realizado por un grupo de 10 profesores¹ de distintos centros del área metropolitana de Barcelona, de la inspección educativa y de la Universidad Autónoma. Obtuvo un convenio de colaboración entre la Universitat Autònoma de Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat y Fundació Jaume Bofill entre los años 2001 y 2004. El trabajo, coordinado por Montserrat Casas, ganó el Premio Rosa Sensat de Pedagogía 2004².

Nuestros centros tienen un entorno social y familiar de clase media y media-baja, de un perfil sociológico caracterizado por una población inmigrada de los años 60 y 70 del siglo XX y por los nuevos movimientos migratorios. El alumnado es diverso por el agrupamiento del mapa escolar de los respectivos municipios. Por ello, la composición social y económica de las familias es muy diversa.

1. Descripción de la experiencia

Esta experiencia tiene dos aspectos fundamentales la innovación en nuestro trabajo en el aula y la necesidad de una formación permanente exigente con nosotros mismos.

¹. Dolors Bosch. IES Escola Industrial (Sabadell). Roser Canals. IES Banús (Cerdanyola del Vallès). Antoni Domenech. (Inspección educativa) Dolors Freixenet. IES Esteve Terradas (Cornellà de Llobregat). Victoria Barceló. IES Josep Pla (Barcelona). Miquel Sanchez IES Ramon Casas i Carbó (Palau Solità i de Plegamans). Carles García. Col·legi Maristes-Les Corts. Centro concertado. Neus Gonzalez UAB. Montserrat Oriol. CEIP Jungfrau (Badalona). Centro público.

² El título del trabajo es: "Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials. La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves".

Como grupo nos proponemos cinco finalidades. La primera es buscar y aplicar estrategias sencillas y asequibles para que la propuesta sea generalizable a otros profesionales de la educación, y que ello suponga un cambio metodológico en las aulas de la Educación Secundaria. La segunda pretende mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes y formarlos como ciudadanos y ciudadanas con actitudes, valores y comportamientos democráticos capaces de comprometerse individual y colectivamente para mejorar el presente y el futuro de nuestra sociedad. La tercera quiere analizar las dificultades y los problemas, los aciertos y los éxitos que conlleva la aplicación del trabajo cooperativo y del uso del diálogo en el aula para construir conocimiento. La cuarta se propone crear un ambiente y un espacio de diálogo donde todos y cada uno se sienta importante para participar y compartir conocimiento. Y finalmente, la quinta se centra en aprender y enseñar a hablar y escribir Ciencias Sociales para comunicar conocimiento social en el aula.

Para realizar el trabajo nos hemos reunido a lo largo de tres cursos escolares con una periodicidad mensual. Se ponían sobre la mesa nuestras inquietudes e intereses, y así construir este proyecto común centrado en el cambio epistemológico y metodológico en nuestras aulas.

El proceso de trabajo realizado ha sido el siguiente:

1. Definición, análisis y valoración de las competencias lingüísticas en el área de Ciencias Sociales.
2. Definición y diseño de los instrumentos que se utilizaron para recoger la información y establecimiento de los criterios de análisis para la interpretación de todos los datos recogidos.
3. Diseño de la estructura básica de las Unidades Didácticas (UD) para que respondieran al modelo comunicativo consensuado en el grupo de trabajo.
4. Grabación en video y casete de las sesiones de trabajo cooperativo en el aula y posterior transcripción de las producciones orales individuales y colectivas del alumnado.
5. Recogida de las producciones escritas individuales y colectiva del alumnado.

6. Análisis y valoración de las experiencias en las diferentes aulas.
7. Elaboración de las conclusiones generales de la experiencia.

Finalmente, aprovechando el premio ganado³, hemos presentado algunas propuestas didácticas para trabajar el diálogo y la comunicación en las aulas de ciencias sociales. El objetivo es favorecer un cambio epistemológico y metodológico que integre la formación democrática de los jóvenes en la práctica cotidiana de nuestras aulas.

Las UD elaboradas, utilizan recursos y materiales que están al alcance de cualquier docente. El diseño de cada UD se basa en el uso de múltiples fuentes de información: prensa, videos, libros de texto, páginas webs, atlas, materiales didácticos de entidades e instituciones, publicidad, etc. También se han utilizado los instrumentos elaborados por el grupo. Consideramos que el cambio epistemológico y la innovación metodológica no deben suponer una dificultad añadida a la práctica cotidiana del profesorado.

2. El discurso social en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: la simultaneidad de la construcción del conocimiento científico con el desarrollo de las competencias lingüísticas

El objetivo consiste en desarrollar la simultaneidad de la construcción del conocimiento científico con el desarrollo de las competencias lingüísticas, y considerar que el dominio progresivo de las habilidades lingüísticas es una manera de dar continuidad y consistencia a los procesos de aprendizaje de los conocimientos sociales.

Entendemos que las capacidades y competencias básicas de una formación científica y democrática son aquellas que favorecen que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para interpretar la realidad social, para convertir la información en conocimiento, y que sea capaz de interpretar críticamente la sociedad, de actuar en ella democráticamente y de participar, de manera activa, en la construcción de un futuro mejor.

³ CASAS, Montserrat (coord., 2005) *Ensenyar a parlar i escriure Ciències Socials*. Barcelona: AM Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia.

Así mismo hemos de potenciar la autonomía personal para el compromiso, la defensa de los derechos y los deberes de la ciudadanía, la participación, la cooperación, la solidaridad, el respeto, el diálogo y la comunicación.

Es en este marco donde tiene sentido la enseñanza y el aprendizaje de las competencias lingüísticas que conforman y articulan el discurso social. Seguramente el primer paso es conocer, entender i aprender, y el segundo es saber comunicar aquello que se ha aprendido. Si consideramos que estos pasos se dan de manera simultanea y que comunicar aquello que aprendes sirve para consolidar el aprendizaje, podemos afirmar que hablar y escribir es fundamental para aprender ciencias sociales.

2.1. Estructurar los contenidos conceptuales a partir de los conceptos sociales clave, que sirven de ejes vertebradores del conocimiento.

Los conceptos sociales clave son conceptos transdisciplinares, con gran capacidad integradora y estructuradora del conocimiento que nos sirven para organizar los contenidos conceptuales de las ciencias sociales.

El currículum de CCSS elaborado des de esta óptica, tiene un hilo conductor a lo largo de toda la escolaridad, que garantiza la coherencia con la ciencia que enseña y con la formación global y democrática en cuanto al conocimiento y al análisis crítico de la sociedad y en cuanto a la capacitación para la acción política.

Cada concepto clave se sitúa sobre una perspectiva de análisis y cada uno de ellos visualiza un aspecto interpretativo diferente que facilita la comprensión global de la sociedad. La suma de todas ellas configura un arco de análisis completo.

Estos conceptos son:

- Identidad-alteridad. Yo y los otros, convivimos unos con otros. Trabajar este concepto permite tomar conciencia de nuestras capacidades, creencias e intereses así como conocer las de los demás. Permite desarrollar el sentido de la tolerancia y del respeto y entender la necesidad de defender los Derechos Humanos.

- Racionalidad-irracionalidad: se centra en el estudio de la causalidad de los hechos, situaciones o fenómenos sociales y de las actuaciones de las personas ya sea individual o colectivamente. Permite comprender desde la complejidad que supone la valoración de la intervención humana educando así en la relatividad de las valoraciones y en la capacidad crítica de las intervenciones.
- Diferenciación: diversidad-desigualdad. La diversidad entendida como riqueza cultural y la desigualdad como injusticia social cuando la diversidad se jerarquiza de puede convertir fácilmente en desigualdad es en este marco donde se trabaja el respeto por la diversidad entre las formas de pensar, de ser y de actuar. Supone tomar conciencia y actuar para paliar las desigualdades y las injusticias tanto a nivel individual como colectivo.
- Cambio-continuidad. Pretende introducir un nivel de análisis que permite comprender que las cosas no han sido siempre iguales y que pueden continuar cambiando. Así este concepto clave hace posible la introducción del poder ser y crea actitudes dialogantes y de comprensión invitando a la acción. Seguramente, también aleja actitudes de intransigencias y de dogmatismos.
- Valores y creencias. Las personas y los grupos actuamos según unos códigos éticos que se han conformado a partir de unas determinadas creencias y de unos determinados valores. Esto conlleva a entender que no hay verdades absolutas y comprender que el sistema de valores entre personas diferentes y entre grupos y comunidades diferentes a menudo no coincide. Trabajar desde esta perspectiva facilita actitudes y actuaciones que comportan el diálogo y el consenso para llegar a acuerdos y favorece actitudes críticas ante la diversidad de informaciones y de opiniones.
- Interrelación y conflicto: Los hechos sociales solo se pueden estudiar desde la perspectiva de las relaciones entre las personas, entre colectivos, instituciones, o entre países. Solo se pueden analizar y entender desde la óptica de las múltiples interrelaciones e interacciones que se producen. Sabemos que las personas y los grupos no pueden vivir aislados, no son autosuficientes, necesitan de los otros para comunicarse, compartir proyectos o aun-

que solo sea para cubrir sus necesidades. Las personas y los grupos se interrelacionan y de esta interrelación a menudo surgen los conflictos. Trabajar desde esta perspectiva facilita la comprensión de las interrelaciones, las interdependencias y las múltiples conexiones que se generan en nuestro mundo global y facilita el estudio de los orígenes de los conflictos, de sus procesos de desarrollo y permite estudiar e interpretar las posibles soluciones así como proponer alternativas.

- Organización social. La sociedad se organiza de múltiples maneras, para defender intereses comunes, por aficiones compartidas, por vecindad, por opciones políticas etc. En este caso se pretende incidir en la comprensión de la organización de la sociedad, como necesidad vital y social de los seres humanos. También facilita la comprensión de las estructuras de poder, de la organización política de los territorios y de los estados. Se pretende dar razones para la participación y la acción política.

2.2. Los contenidos procedimentales vertebrados a partir de las competencias lingüísticas

Aprender es construir y compartir significados y conocimientos importantes de la comunidad a la que se pertenece. Si entendemos el aprendizaje como una reconstrucción de saberes, el diálogo tiene un papel muy importante, por un lado porque el interlocutor nos proporciona otros conocimientos y por otro porque la reconstrucción de conocimientos implica un diálogo con nosotros mismos.

Las competencias lingüísticas dan forma a los contenidos procedimentales.

El aprendizaje es un proceso esencialmente social, centrado en el diálogo, en la comunicación entendida como interacción entre el profesor y el estudiante y entre los propios estudiantes y con la información, para esto debemos una atención especial al lenguaje como instrumento de comunicación y considerarlo como el elemento básico para la estructuración del conocimiento y la comunicación de los saberes.

Para ello, los estudiantes deberán adquirir las competencias lingüísticas o comunicativas que les permita:

- Procesar la información para saber que pasa en nuestra sociedad y cómo pasa; con ello se trabaja la competencia de describir.
- Comprender los hechos, situaciones, actuaciones y fenómenos sociales a partir de establecer las suficientes relaciones de causalidad, La concreción lingüística es la explicación
- Profundizar en las razones y argumentos científicos para una mayor comprensión y una posible generalización a situaciones similares; Para ello utilizamos la justificación.
- Interpretar los distintos puntos de vista, opiniones o valoraciones que se puedan dar sobre un mismo hecho o fenómeno social, para llegar a tener opinión y valoración propias; su concreción es la interpretación
- Saber defender su punto de vista con argumentos coherentes, completos y pertinentes. Esta aprehensión de los hechos sociales debería facilitar una responsable toma de decisiones y una actuación comprometida y democrática, para ello es necesario llegar a la argumentación.

La adquisición de estas competencias lingüísticas, favorece la formación de un pensamiento relativo y complejo, crea actitudes de diálogo y negociación y rechaza cualquier forma de dogmatismo o de intransigencia, actitudes fundamentales para la convivencia intercultural en una sociedad democrática.

3. Descripción de un ejemplo en un aula de secundaria: "La explotación laboral infantil"

La experiencia que describimos a continuación es un ejemplo de cómo trabajar un problema social relevante, y de cómo introducir los conceptos sociales clave y las competencias lingüísticas para aprender ciencias sociales. Es un ejemplo de unidad didáctica diseñada para tercer curso de ESO.

3.1. La experiencia

El contexto de la experiencia. La experiencia se realizó durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 en tres grupos de tercero de ESO en el IES Escola Industrial de Sabadell. Con esta experiencia se pretendía experimentar algunas estrategias básicas para enseñar y aprender las competencias lingüísticas, así como la aplicación de la selección de los contenidos a partir de los conceptos sociales clave.

El centro: El instituto esta en el centro de Sabadell. Tiene más de mil estudiantes, la mayoría son del barrio pero también los hay procedentes de zonas periféricas, especialmente del barrio de Torre Romeu. Se imparten estudios de ESO, de Bachillerato y de Ciclos Formativos.

Las características de los grupo-clase. La experiencia se realizó con grupos de 17 estudiantes aproximadamente. La composición del grupo clase era heterogénea por decisión expresa del centro, con diversidad de ritmos de aprendizaje y de intereses, esta diversidad permite que todos aprendan a través del trabajo cooperativo y de grupo y vivan, comprendan y respeten la diversidad.

La clase se organizaba en grupos de trabajo heterogéneos, de 4 o 5 estudiantes, equilibrados en cuanto a sexo y con diversidad de ritmos de aprendizaje, de intereses, facilidades y habilidades. Esto significa que los grupos de trabajo se organizaron a propuesta de las profesoras.

El momento de realización fue aprovechando un crédito variable: "Geografía de los conflictos, educación para la paz" del tercer trimestre. Durante la primera parte todos trabajaron el mismo conflicto: "la explotación laboral infantil" donde se dieron las bases de cómo trabajar un conflicto. Se dedicaron unas 14 horas lectivas a su desarrollo. En la segunda parte, los estudiantes escogían y proponían un conflicto o problema social relevante para su estudio. Esta vez, los grupos se organizaron libremente según el conflicto que querían trabajar, lo cual supuso que los grupos se configuraran según afinidades e intereses personales.

3.2. La unidad didáctica

La finalidad educativa que nos propusimos trabajar a lo largo de esta UD fue "concienciar y sensibilizar sobre la situación de marginación, explo-

tación e injusticia que sufren miles de niños del planeta”. Se ubica en el convencimiento que es necesario priorizar los aprendizajes que sirvan para entender la complejidad del mundo actual y para darse cuenta de que es necesario comprometerse para encontrar soluciones a los problemas sociales de hoy.

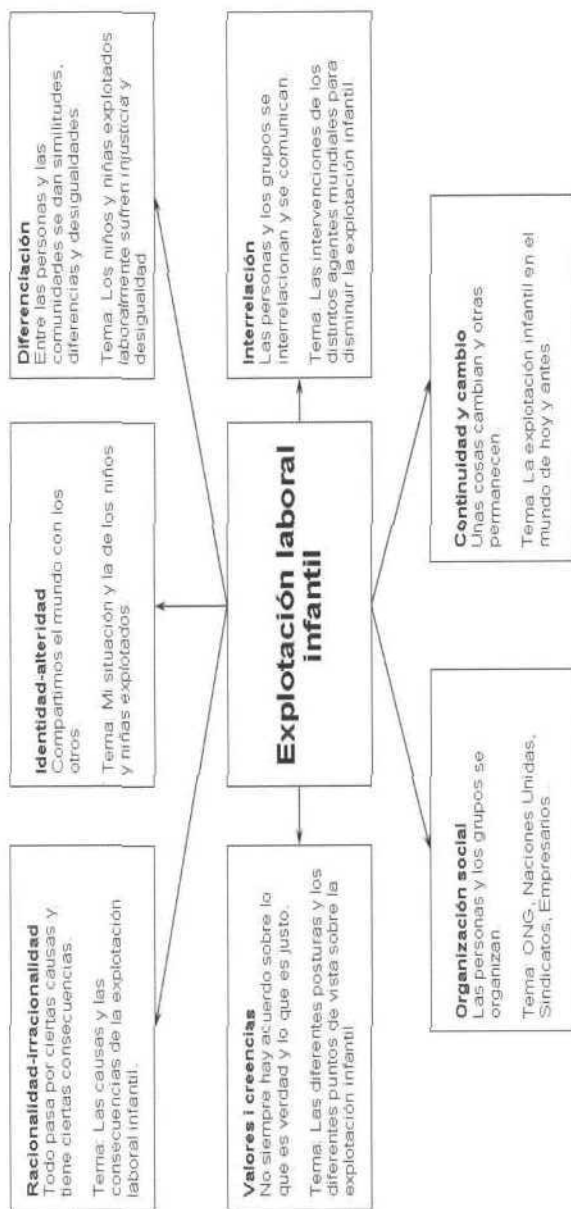
Los objetivos didácticos

- Distinguir entre trabajo y explotación laboral y entender las características del conflicto que genera la explotación laboral infantil (ELI).
- Identificar las causas y las consecuencias de la ELI.
- Justificar e interpretar con razones pertinentes, completas y convincentes por que hay ELI.
- Argumentar los puntos de vista o las ideas de los diferentes agentes que intervienen en el conflicto.
- Analizar y entender como actúan los diferentes organismos internacionales para intentar resolver este conflicto.
- Proponer actuaciones individuales i/o colectivas para erradicar la ELI.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la participación en clase.

Los contenidos

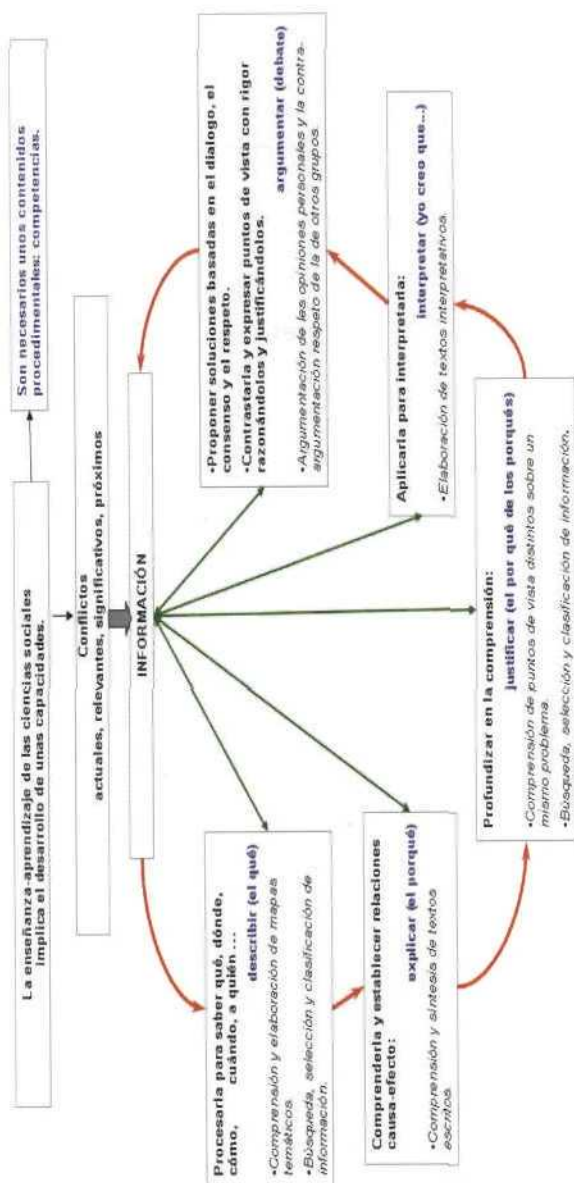
- a) los contenidos conceptuales han sido seleccionados a partir de los conceptos sociales clave y de las competencias lingüísticas.
- Las diferencias más importantes entre el trabajo de los niños y las niñas y la explotación laboral infantil.
 - Las causas y las consecuencias de la Explotación Laboral Infantil.
 - La situación de los niños y niñas explotados laboralmente. La lesión de los Derechos de los Niños y Niñas.

- Los niños y niñas explotados laboralmente sufren injusticia y desigualdad.
- La explotación laboral infantil en el mundo, hoy y antes. La lucha contra la explotación laboral infantil.
- Las intervenciones de las administraciones, de las ONG y de las campañas de participación ciudadana.
- Los agentes implicados en este conflicto. ONG, ONU, sindicatos y empresarios...
- Las diferentes posturas y los diferentes puntos de vista sobre la explotación infantil. Las alternativas a la explotación laboral infantil: el comercio justo.



Cuadro. Selección de los contenidos conceptuales a partir de los "conceptos sociales clave"

- b) los contenidos procedimentales han sido seleccionados y secuenciados a partir de las competencias lingüísticas.
- Comprensión y elaboración de mapas temáticos.
 - Búsqueda, selección y clasificación de información.
 - Comprensión y síntesis de textos escritos.
 - Comprensión de puntos de vista distintos sobre un mismo problema.
 - Elaboración de textos interpretativos.
 - Argumentación de las opiniones personales y la contraargumentación respeto de la de otros grupos.



Cuadro. Selección de los contenidos procedimentales a partir de las "competencias lingüísticas"

c) los contenidos actitudinales

- Concienciación y sensibilización sobre la situación de marginación, explotación y injusticia de los niños y de las niñas.
- Rechazo a las desigualdades y a las injusticias y capacidad de adquirir compromisos personales y colectivos de intervención social.
- Valoración positiva de los Derechos de los Niños y de los Derechos Humanos.
- Respeto por las opiniones y maneras de pensar de los demás.
- Participación y responsabilidad en el trabajo en grupo.

4. Algunas reflexiones del grupo de trabajo

Las primeras sesiones las dedicamos a trabajar una bibliografía básica para establecer el marco teórico general donde situar nuestro trabajo y poder diseñar las UD con criterios comunes, tomando el diálogo como eje básico de toda la actividad del aula. Actividad que comprende, según Delors, el saber, el saber hacer y el convivir.

El primer acuerdo del grupo fue consensuar las competencias comunicativas que se trabajarían en las distintas UD y su relación con la formación democrática de nuestros estudiantes. Estas competencias fueron: describir, explicar, interpretar, justificar y argumentar, partiendo siempre de los contenidos establecidos en los diseños curriculares de cada uno de los centros que participaba en la investigación.

La dinámica del grupo de trabajo requería un trabajo individual de cada uno de los componentes del grupo, para la elaboración de los materiales didácticos, su aplicación en el aula y la selección de las producciones de los alumnos (grabaciones de trabajo cooperativo, textos escritos, debates...) para su posterior análisis. Estas producciones orales y escritas de los estudiantes, posteriormente se analizarían, comentarían y valorarían en las reuniones mensuales del grupo.

Podríamos hacer una valoración de los resultados obtenidos con los alumnos, que sin duda fueron buenos, pero nos interesa especialmente cen-

trarnos en las valoraciones personales de nuestro trabajo en equipo, como grupo de formación permanente.

Hemos constatado que el profesorado reclama tiempo para pensar despacio, porque nuestro trabajo requiere mucho tiempo de dedicación a los estudiantes, a las familias, a las programaciones, a la gestión del centro, a los imprevistos... Aprendemos a resolver los problemas inmediatos o más urgentes, pero nos falta tiempo para hablar, discutir y analizar hacia donde vamos y hacia donde pretendemos ir. Nos falta tiempo para trabajar en equipo en el propio centro, trabajo que debilite el individualismo, el aislamiento, y favorezca la comunicación, la colaboración y el compromiso colectivo.

Seguramente una de las causas de la dificultad de trabajar en equipo en los centros educativos pueda encontrarse en la escasa formación inicial psicopedagógica y didáctica que tenemos los profesores de educación secundaria, formación que entendemos necesaria y urgente para resolver gran parte de los problemas que plantea la ESO hoy.

Las reuniones mensuales, además de compartir experiencias nos han aportado el conocimiento, la energía y la compañía que da seguridad para realizar un trabajo conjunto para renovar nuestra concepción didáctica en el aula y nuestra actividad docente en el centro. Podemos afirmar que el trabajo cooperativo sólo ha tenido ventajas, por el hecho de poder compartir el conocimiento científico, el interés por la renovación didáctica y el compromiso profesional. La diversidad de los componentes del grupo propició un trabajo coherente, riguroso y eficaz.

Los profesores decimos que como más se estimula el pensamiento, más cantidad de recursos se utilizan. Realmente, el trabajo compartido estimula el pensamiento y las ganas de trabajar a pesar de que a menudo exige una dosis de humildad para aceptar otros planteamientos que no son los tuyos o bien ser corregido. En un primer momento sorprende, pero después ayuda a conocer las situaciones en que se pueden encontrar los alumnos.

Todos y todas coincidimos en destacar tres aspectos de esta dinámica de trabajo que han contribuido a enriquecernos:

- Aprender a mejorar la práctica docente,
- compartir otra manera de entender cómo enseñar para que los alumnos aprendan ciencias sociales.

- Construir conjuntamente una propuesta didáctica de las ciencias sociales a través del diálogo y de la discusión.

4.1. Aprender a mejorar la práctica docente

Uno de los aspectos que destacamos de nuestra experiencia es la posibilidad de aprender, que responde a la voluntad de perfeccionar la práctica docente y de actualizar el conocimiento. Sentarnos alrededor de una mesa para compartir nuestra función docente, concretar unos objetivos y conseguirlos ha sido una experiencia muy enriquecedora y positiva. Debatir y trabajar materiales y documentos así como recibir periódicamente charlas de expertos es gratificante y estimulante.

La autoformación surge también del intercambio entre los miembros del grupo. En este sentido una de las principales aportaciones ha sido la posibilidad de compartir, intercambiar y contrastar las experiencias que cada uno de nosotros ha realizado en el aula. Cuando hablamos de compartir nos referimos a elaborar materiales, discutirlos, criticarlos y llevarlos a la práctica, en algún caso incluso conjuntamente, para después analizarlo, de este modo compartimos nuestras dudas, inseguridades y resultados que servirán de punto de referencia para posteriores experiencias.

Pensamos que esta manera de trabajar, basada en el análisis y la reflexión de la práctica educativa concreta, es la base de la mejora y del continuo aprendizaje de nuestra profesión.

4.2. Compartir otra manera de entender cómo enseñar para que los alumnos aprendan ciencias sociales

Coincidimos también en destacar que ha resultado muy gratificante poder compartir una misma manera de hacer y de entender qué i cómo enseñamos para que nuestros alumnos aprendan ciencias sociales.

Como grupo, hemos partido de unas condiciones previas comunes: Nuestra tarea como docentes consiste en dar las herramientas básicas que toda persona necesita para hacer frente a la vida adulta. Y como especialistas, compartimos que aprender ciencias sociales prepara a los alumnos para ejercer como ciudadanos en una sociedad democrática.

Por esto nuestro discurso didáctico quiere dar respuesta a un mundo cambiante que pide ir más allá del libro de texto, para trabajar a partir de los problemas sociales relevantes, con la intención de motivar el trabajo en el aula y facilitar el aprendizaje de un alumnado diverso.

En este sentido compartimos que lo que hay que hacer es dinamizar el trabajo en equipo, pues todos tenemos cosas que decir, creemos que una clase plural y diversa es una clase potente. Los alumnos aprenden compartiendo, hablando, escuchando, leyendo y escribiendo para comunicar. El esfuerzo para hacerse entender es un esfuerzo para aprender: aquello que uno dice se lo hace suyo y lo interioriza al compartir un espacio de diálogo.

Queremos destacar la importancia de la propuesta metodológica de construir el conocimiento a partir del diálogo, un diálogo en el que las aportaciones de los alumnos y del profesor van tejiendo la formación de un pensamiento social elaborado y justificado. Esta dinámica cambia el ritmo de las UD, su desarrollo es más lento, pero creemos firmemente que el resultado final bien se lo merece. Los debates en las clases han sido enriquecedores para todos: llenos de argumentos y razones. Y los textos interpretativos finales que han realizado individualmente han sido pertinentes y completos. Todo esto nos hace pensar que los alumnos han aprendido, y han aprendido bien, porque han pensado, han reflexionado y además han interiorizado una manera de hacer.

Con esta metodología de trabajo nos proponemos enseñar a nuestros alumnos a escribir y a hablar ciencias sociales con el objetivo de educar en los valores democráticos, de hacer ciudadanos y ciudadanas comprometidos y participativos en nuestra sociedad y para ello es necesario hacerlos más competentes en los contenidos de la ciencia, en este caso, de las ciencias sociales.

4.3. Construir conjuntamente una propuesta didáctica a través del diálogo y de la discusión.

Cuando los docentes trabajamos en equipo nos esforzamos en poner en práctica aquellos principios que queremos que nuestros alumnos aprendan: el esfuerzo individual y la participación en el trabajo.

La constante revisión y mejora de aquello que hacemos, la aplicación de estrategias que vamos aprendiendo, la búsqueda de información cuando desconocemos o dudamos, la estructuración de las ideas con más amplitud y precisión a la vez, la adquisición de nuevos conocimientos y de formas de expresarlos... configura una dimensión más rica con la incorporación de otros puntos de vista.

Compartir esfuerzos y satisfacciones es una manera de trabajar que tiene mucho que ver con los principios democráticos que nos proponemos educar. Es una manera de poner en cuestión lo que sabemos, lo ampliamos y lo ratificamos o rectificamos, siempre adquiriendo mayor seguridad en aquello que hacemos.

Estamos convencidos de la importancia que tiene para el docente reflexionar en torno de la parcialidad y la subjetividad del conocimiento de cada uno y la necesidad de escuchar otros puntos de vista y explicitar el propio. Si los alumnos lo han de hacer con más razón lo debe practicar el profesorado.

Diariamente en nuestros centros, hemos construido nuevos conocimientos que nos han permitido reflexionar sobre la práctica educativa. Esta reflexión nos ha ayudado a aprender de los errores y de los aciertos, porque la necesidad de establecer líneas de trabajo comunes, nos obligaba a compartir todas las dudas y las inseguridades para saber que el camino tomado era el correcto.

Encontrar un grupo de profesores y profesoras con voluntad de aprender para mejorar resulta un buen antídoto contra el aburrimiento y la monotonía. El compromiso, la exigencia y la responsabilidad entorno al trabajo colectivo nos exige y nos mantiene activos intelectualmente y nos empuja a nuevos retos en nuestro trabajo.

5. A modo de conclusión

Es lunes, empezamos una nueva semana en el Instituto, una nueva semana muy parecida a la anterior y suponemos no muy distinta de la próxima. El día a día está marcado por las prisas en los pasillos, por los timbres estridentes de los cambios de clase, por el griterío en las horas de patio y por unas clases repletas de contenidos con

programas imposibles de acabar... Todo ello provoca el estrés del profesorado, que pretende no dejar ningún aspecto fundamental en la puerta del aula.

El ritmo diario está condicionado, también, por el calendario escolar ordenador de actividades ineludibles: estamos preparando el Carnaval que ya estamos hablando de los créditos de síntesis.... Y aquí añadimos las reuniones (equipos docentes, departamento, tutores, coordinaciones pedagógicas,....) que resultan imprescindibles para resolver los problemas inmediatos, pero que pocas veces se dispone del tiempo suficiente para abordar con calma y serenidad aspectos y problemas de nuestra práctica educativa y didáctica concreta.

Es en estas circunstancias, al profesorado se nos hace muy necesario encontrar grupos de reflexión y de intercambio sobre nuestro trabajo diario, lo que posibilita formación personal y profesional de primer orden.

Las sesiones en la AM Rosa Sensat han sido esos momentos de encuentro y de diálogo, necesarios para poder continuar. Nos han permitido compartir las inquietudes que cualquier acción educativa conlleva. Han sido el espacio donde reflexionar conjuntamente y donde se han establecido los puentes entre la teoría y la práctica.

El trabajo de los jueves nos ha permitido llegar a conclusiones que ahora nos permitirán ayudar a nuestros alumnos a aprender; a aprender a aprender y a aprender a ser, es decir, ha construir nuevo conocimiento, siempre bajo el manto de una formación democrática que tiene como eje el dialogo y el consenso.

Si a nivel profesional esta interacción con otros compañeros nos enriquece y es positiva, también lo es, y de manera extraordinaria, des del punto de vista personal. El hecho de estar abiertos a la mirada del otro, de no cerrarnos en nuestro propio individualismo supone hacernos más flexibles y más permeables a la innovación y al cambio.

Bibliografía consultada

- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D. & O'BRIEN, D.G. (1990) *Discutir para comprender*. Madrid: Visor.
- BARCELÓ, V. (2005) "L'edat mitjana: una etapa de la història de la humanitat" a *Perspectiva Escolar*, nº 295, pág. 44-51.

- BATLLORI, R. CASAS, M. (2000) *El conflicte i la diferenciació. Conceptos clave en la ensenya de les ciències socials*. Lleida: Ed. Milenio.
- BENEJAM, P. (1999) "La oportunitat de identificar conceptes clau que guien la proposta curricular de les ciències socials" en *Iber, Didàctica de les Ciències Socials Geografia e Història*, nº 21, pàg. 5-12.
- BENEJAM, P.(2002) *Justificació epistemològica de les habilitats cognitivolingüístiques*. . Conferència pronunciada a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 7 de febrer de 2002.
- DD.AA. (2001). "Monogràfic sobre La construcció del coneixement social i el llenguatge: el discurs social en el aula" en *Iber, Didàctica de les Ciències Socials Geografia e Història*, nº 28, pàg. 57-68.
- BENEJAM, P.; QUINQUER, D.(2000) "La construcció del pensament social i les habilitats cognitivolingüístiques" en JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB.
- BOSCH, D.- GONZÁLEZ, N. (2005) "Un exemple de diàleg inicial. L'explotació laboral infantil" en *Perspectiva Escolar*, nº 295, pàg. 34-43.
- BOSCH, D.- GOTSSENS, C. (2005) "Un exemple de selecció de continguts per a la programació de l'àrea de coneixement del medi social i cultural" en *Perspectiva Escolar*, nº 295, pàg. 19-33.
- CANALS, R. (1999) *Les capacitats cognitivolingüístiques en l'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials*. Treball de Mestratge. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CANALS, R. (2005) "La reconstrucció del coneixement social mitjançant la interpretació i l'argumentació" en *Perspectiva Escolar*, nº 295, pàg. 69-82.
- CASAS, M. (1999) "El concepte de diferenciació en la Secundària Obligatoria". Monografia en *Iber, Didàctica de les Ciències Socials Geografia e Història*, nº 21, pàg. 23-38.
- CASAS, M. (1999) "Les ciències socials a l'ensenyament obligatori. Què ensenyar i aprendre i per a què?" en *III Jornades. L'ensenyament de les ciències socials : reflexió i experiències*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, pàg. 7-17.
- CASAS, M. (1999) "Los conceptos sociales clave. Una opció ideològica per a la selecció de continguts: el concepte de diferenciació" en AA.VV.. *Un currículum de Ciències Socials para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Asociación

Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad de la Rioja. Logroño. Diada, pág. 155-162.

CASAS, M. (2003) "Ciencias Sociales y formación democrática" en *Escuela. Periódico profesional de educación*, nº 3599, pág. 18-19.

CASAS, M. (2003) "Justificar y argumentar la historia" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 320, pág. 35-37.

CASAS, M. (2004) "Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente" en VERA, M^a. I.; PÉREZ, D. (eds). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos horizontes*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, pág. 407-422.

CASAS, M. (2005) "Què ensenyar de ciències socials a l'educació obligatòria" en *Perspectiva Escolar*, nº 295, pág. 2-18.

CASAS, M. (coord., 2004) "L'experiència d'un grup de treball de professors i professores de ciències socials: ensenyar a parlar i a escriure sobre ciències socials" en BATLLORI, R.- GÓMEZ, A.E.- OLLER, M.- PAGÈS, J. (eds.) *De la teoria... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials. III Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Departament de didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, pág. 114-126.

CASAS, M. (coord., 2005) *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia.

CASAS, M.- BOSCH, M.D.- GONZÁLEZ, N. (2003). "El discurs social: la justificació i l'argumentació, com a competències bàsiques en la formació democràtica dels joves. Una experiència d'aula", en RUÉ, J. (coord.). *La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació*. Simposi Internacional organitzat pel grup Observatori d'Oportunitats Educatives de la UAB i l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

CASAS, M.- BOSCH, M.D.- GONZÁLEZ, N. (2005) "Hablar y escribir Ciencias Sociales: La justificación y la argumentación, competencias básicas en la formación democrática de los jóvenes. Educación Secundària Obligatoria" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 4, pág. 39-52.

CASAS, M.; BOSCH, D.; GONZÁLEZ, N. y otros (2002) "Problemas sociales relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Una experiencia de aula" en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, nº , 34, pág. 113-125.

- CASAS, M.; BOTELLA, J. (2003) *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- DELORS, J. (1996) *Educació. Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: UNESCO.
- FREIXENET, D. (2005) "Parlar i escriure sobre ciències socials" en *Perspectiva Escolar*, nº 295, pág. 52-68.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I. ; PRAT, A. (eds) (1988) *Parlar y escriure per aprendre*. UAB: ICE. Els llibres de l'ICE de la UAB: Sèrie Eines i Estratègies.
- LEMKE, J.L. (1997) *Aprender hablar ciencia*. Barcelona: Paidós-MEC.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2001) *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana.
- NOGUEROL, A. (2003) *La interpretació. Habilitat cognotivolingüística*. Conferència pronunciada a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 11 de desembre de 2003.
- YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Proyecto de inclusión del Alumnado Gitano

PRESENTADA POR:

Eloísa Teijeira Bautista

Orientadora de Educación Secundaria. Centro Público Integrado Ribeira-Torneiros. Porriño (Galicia)

La diversidad cultural es una de las realidades más significativamente diferenciales del Centro Público Integrado (C.P.I.) Ribeira-Torneiros, situado en el Ayuntamiento de Porriño (Pontevedra).

Aunque en los últimos años ha ido escolarizándose, en el mismo, alumnado inmigrante (especialmente iberoamericano), es el alumnado de etnia gitana el que constituye la minoría mayoritaria (alrededor de un 15% de los más de 450 alumnos de las etapas Infantil, Primaria y Secundaria que están escolarizados en el centro).

Situado en la parroquia de Torneiros, zona de expansión urbana con un amplio polígono de casas de protección oficial, recibe alumnado tanto de dos de las fases del polígono como del entorno rural de varias parroquias cercanas.

Las familias del alumnado gitano, procedentes de Castilla-León, están asentadas en el Ayuntamiento desde hace unos 25 años, desarrollan actividades económicas de venta ambulante, viven en las casas de protección oficial y su nivel económico es, en general, semejante al del resto de las familias del centro. Los padres/madres de este alumnado no tienen formación escolar y las expectativas de futuro para sus hijos/as son de continuar con los puestos familiares en el mercado ambulante. Resulta también muy relevante para la escolarización de este alumnado, el hecho de que su tradicional "historia vital" se caracteriza por la temprana inclusión en el mundo adulto y una educación familiar diferenciada por géneros (potenciando especialmente la asunción de tareas de cuidado de hermanos menores en las chicas).

Las restantes familias de la Comunidad Educativa del centro se sostienen con trabajos del sector secundario aunque complementados, en la zona más rural, por el sector agrícola familiar. En general los padres y madres tienen estudios primarios y la educación familiar sigue un estilo permisivo. Las expectativas de futuro para este alumnado una vez terminada la etapa obligatoria están dirigidas, mayoritariamente, al mercado laboral o a la formación profesional específica.

La participación de las familias en el centro es baja, especialmente la de las familias gitanas (hasta hace tres años prácticamente inexistente).

La atención educativa a este alumnado es responsabilidad de 47 profesores de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (E.S.O.), una de ellas como orientadora (además de 3 profesoras de religión católica y 1 de religión evangelista).

Desde el curso 2001/2002 se están desarrollando en el centro cursos de formación del profesorado (proyectos de formación y asesoramiento en centros del Centro de Formación y Recursos de Vigo) con el fin de crear un "modelo de centro" que permita dar coherencia a todas las acciones educativas que en él se desarrollan, aumentar la capacitación profesional del profesorado y reflexionar sobre la propia práctica educativa, elaborando a su vez, con algunos de ellos, el proyecto educativo de centro (P.E.C.) y el proyecto curricular de centro (P.C.C.) de forma contextualizada y consensuada, en todos los casos coordinados por la orientadora.

Tras comprobar a lo largo de varios años que el alumnado de etnia gitana presentaba un alto nivel de absentismo y un fracaso escolar generalizado, aspectos que se abordaron siempre con medidas ordinarias que constituyeron un reiterado fracaso, el equipo docente del centro realizó una evaluación pormenorizada de esta realidad escolar en el marco del análisis del entorno previo a la redacción del nuevo P.E.C., y mediante unos documentos de determinación de problemáticas y reflexión sobre la forma de abordar las mismas, previo a la redacción de las señas de identidad.

El análisis de esta realidad nos hizo constatar que esta diversidad generaba necesidades educativas del alumnado gitano, necesidades educativas del alumnado en general así como necesidades en relación a las familias y al propio profesorado.

Se concretó pues, la necesidad de abordar esta problemática desde un proyecto *ad hoc*, proyecto que se presenta en esta ponencia.

El "Proyecto de inclusión del alumnado gitano" se fundamenta en cinco planteamientos:

1. La necesidad de dar RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS CREADAS POR LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO GITANO en el centro: escolarización tardía, alto índice de absentismo en la práctica totalidad de ellos, abandono de la escolarización antes de la edad legalmente establecida, alto número de alumnado sin provisión de libros de texto ni material escolar, retraso escolar generalizado, existencia de un currículo sin contenidos de la cultura gitana, dificultades de relación entre el alumnado, falta de valoración de la escuela y de implicación de las familias gitanas en el centro, dificultades del profesorado como interlocutores con estas familias, etc.
2. La opción por planteamientos de INCLUSIVIDAD como respuesta a la diversidad cultural existente en el centro, buscando la educación de calidad para todos/as.
3. La opción por planteamientos de INTERCULTURALIDAD ante la realidad de convivencia de dos culturas permitiendo crear dinámicas de convivencia y aumentar el mutuo conocimiento (descartando tópicos erróneos y creando vínculos entre las personas).
4. La opción por PLANTEAMIENTOS DE CENTRO para el abordaje profesional, sistemático y consensuado de esta situación, frente a abordajes individuales, en el convencimiento de que sólo una acción global de implicación de todos/as puede provocar un cambio de la oferta educativa y del sistema de valores común.
5. La opción por ACCIONES A CORTO, MEDIO Y LARGO PLAZO mediante un proyecto que persigue cambios estables frente a planteamientos reactivos y a corto plazo, capaz de aunar voluntades para su puesta en marcha, recoger sus planteamientos en los documentos de planificación y gestión, y asegurar su difusión entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

La finalidad de este proyecto es conseguir una escuela inclusiva de la diversidad cultural que genera la existencia de alumnado de etnia gitana en el centro, mediante los siguientes objetivos generales:

- Ofertar un currículum diverso e intercultural al alumnado del centro.
- Ajustar, adecuadamente, la respuesta educativa al alumnado gitano.
- Promover la convivencia intercultural en la Comunidad Educativa.
- Implicar a las familias gitanas en la vida del centro y en la escolarización de sus hijos/as.
- Aumentar la capacitación profesional del profesorado para la atención a esta diversidad cultural.

Este proyecto fue diseñado por la Orientadora del centro, y asumido por el Claustro, quien se comprometió a implementarlo. Su carácter perfeccionable genera que esta misma dinámica se repita con las actualizaciones periódicas del mismo.

Además, cuenta con la colaboración de la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG) de Vigo para algunas de las acciones desarrolladas.

La Orientadora se ocupa, también, de su difusión y seguimiento.

El proyecto se desarrolla en torno a los siguientes ejes de contenidos y medidas y acciones que los mismos generan:

- LA INCLUSIÓN EN EL P.E.C. DE LAS INTENCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON RESPECTO A ESTA REALIDAD, proponiendo unas señas de identidad (teniendo en cuenta también otros factores de diversidad del alumnado) que nos posicionan como una escuela inclusiva, que busca la educación para la convivencia y que se implica en la problemática del entorno y tiende a la interculturalidad; y la concretización en objetivos de centro y estructura organizativa de estos planteamientos.
- EL ABORDAJE CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS DE LA CULTURA GITANA, mediante la inclusión de dichos contenidos como uno de

los aspectos contextualizadores de nuestro currículum (contenidos que fueron seleccionados en colaboración con una trabajadora social de la FSGG, primera universitaria gitana gallega) optando por la opción de inclusión curricular de contenidos conceptuales y procedimentales mínimos en un primer abordaje, asumiendo como comunes los contenidos actitudinales del currículum ordinario (valores de convivencia, valoración de la diferencia, solidaridad, tolerancia, etc.) y posponiendo la inclusión de contenidos actitudinales específicos por considerar que era necesario un proceso previo de trabajo de los otros tipos de contenidos y un más profundo conocimiento de la realidad gitana y reflexión y debate sobre valores.

- LA MEDIACIÓN CULTURAL CON LAS FAMILIAS GITANAS mediante la colaboración con la FSGG (con la participación de la trabajadora social gitana de la fundación).
- La INCLUSIÓN TRANSITORIA EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. Único aspecto previsto que no pudimos poner en marcha, hasta el momento, al no contar con profesorado destinado a tal fin (pese a ser reiteradamente reclamado).
- EL DESARROLLO DE MEDIDAS DE CENTRO PARA LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
 - Formación del profesorado mediante adquisición de bibliografía sobre cultura gitana, interculturalidad y educación para la convivencia, asesoramiento de la orientadora y una ponencia y sesiones de trabajo para seleccionar los contenidos de cultura gitana a incluir en nuestro currículum (estas dos últimas acciones con la colaboración de la F.S.G.G.).
 - Puesta en marcha, dentro de la oferta de actividades extraescolares organizadas por la asociación de padres y madres a todo el alumnado del centro, de dos actividades con contenido potencialmente atractivo para el alumnado gitano (baile flamenco y cajón flamenco), de cuya gestión se ocupa un profesional de la FSGG, participando la fundación en la financiación de las mismas.

- Celebración del día internacional gitano (8 de abril) en el centro, como parte de las celebraciones recogidas en el plan anual.
- Medidas organizativas inclusivas, distribuyendo al alumnado gitano entre los grupos del mismo nivel, evitando su concentración en un mismo grupo (lo que se da si se sigue un riguroso orden alfabético) siempre y cuando se trate de tres o más alumnos (cuando no alcanzan este número consideramos que deben continuar juntos para facilitarles su identidad cultural).
- Adquisición de libros de cuentos con protagonistas y argumentos de contenido gitano para que formen parte ordinaria de las bibliotecas de aula y de centro.
- Petición al Ayuntamiento, durante los cursos académicos 2003/2004 y 2004/2005, de una dotación extraordinaria de libros de texto y material escolar para el alumnado gitano, petición que fue atendida.
- Colaboración con la FSGG en la aproximación a una réplica de un estudio sobre la escolarización de alumnado gitano en educación infantil y primaria y colaboración en un estudio que se esta llevando a cabo actualmente sobre escolarización de alumnado gitano en la E.S.O.
- *Información a toda la Comunidad Educativa de nuestra voluntad de abordar esta realidad educativa mediante el presente proyecto.*
- *Difusión del proyecto en el acogimiento de nuevas familias y de nuevo profesorado en el centro cada curso.*
- Experiencia de apoyo específico en la tramitación de becas en colaboración con la FSGG.
- Refuerzo verbal personal a las familias del alumnado gitano que mejoran su asistencia y rendimiento escolar.
- Utilización de esta realidad en diversas actividades de centro: participación en un "pleno infantil" en el Ayuntamiento, planteamiento del trabajo para profesorado en prácticas,...

- EL DESARROLLO DE OTRAS ACCIONES PARA LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
 - Puesta en conocimiento de diversos ámbitos de la Administración educativa del proyecto con el fin de conseguir su apoyo mediante dotación de recursos.
 - Ofrecimiento del Claustro a la Consellería de Familia de ser centro experimental para la puesta en marcha de los aspectos educativos del "Proyecto de intervención con familias y menores gitanos" presentados por la FSGG.
 - Participación de la Orientadora en jornadas de la comunidad gitana de Galicia, como oyente y como ponente para hablarles del valor de la educación escolar y del derecho de los niños/as gitanos a la misma para que puedan tener derechos civiles en igualdad de condiciones.
 - Difusión del proyecto fuera del centro: artículos en la revista *Saudiña*, en "jornadas de prácticas eficaces", "jornadas de educación intercultural", Servicios Sociales del Ayuntamiento, entre los participantes en el programa *Arión* de la Consellería de Educación, asesores de formación del profesorado, etc.

La evaluación de distintos aspectos del diseño, implementación y resultados del proyecto es de carácter formativo, por lo que las conclusiones de la evaluación realizada anualmente sirven para la toma de decisiones para la mejora y ampliación del mismo.

Las conclusiones más significativas de la evaluación de los resultados del proyecto en el momento actual son:

- El centro oferta un currículum intercultural y un posicionamiento por la inclusión.
- Ha aumentado la formación y sensibilización del profesorado con referencia al tema.
- Se constata un mayor nivel de escolarización en la etapa infantil.
- Actualmente el alumnado cuenta con material y libros de texto.

- La participación de las familias en el centro ha aumentado de forma significativa: participando en reuniones, planteando demandas, acudiendo a celebraciones etc.
- No se ha mejorado el absentismo del alumnado (pese a alguna mejora inicial) ya que la labor del proyecto para concienciar a las familias sobre el valor de la educación y el derecho del alumnado a recibirla, no se complementa con acciones eficaces del resto de la Administración.
- No se ha ajustado adecuadamente la respuesta educativa al alumnado debido a la falta de profesorado de educación compensatoria.

Las dificultades más importantes que se detectaron en la implementación del proyecto, pues, se derivan de acciones que implican responsabilidades de la Administración. La falta de implicación de la misma, hasta el momento, en la problemática del absentismo y de las necesidades de profesorado de educación compensatoria, condiciona el éxito de este proyecto.

Las propuestas de nuevas acciones tras la última evaluación son:

- La organización de actividades cooperativas e interculturales en las dinámicas de tutorías.
- El desarrollo de unidades didácticas sobre "cajón flamenco" en las clases de música y sobre "baile flamenco" en las clases de música y educación física.
- La organización de juegos para la inclusión en algunos recreos.
- Acciones de formación y participación para madres gitanas.

La implementación de este proyecto exigió al profesorado unas funciones y competencias generales, propias de cualquier profesional de la educación relacionadas con la asunción de una opción de proyecto educativo, el diseño curricular, la reflexión sobre la realidad educativa y la sensibilización, respeto y atención a la diversidad (en este caso cultural), la motivación y compromiso hacia la experimentación y cambio educativo, la asunción de decisiones consensuadas, la selección y elaboración de mate-

riales, la derivación de necesidades a otros responsables, etc. y otras funciones y competencias específicas dada la realidad educativa de este proyecto, básicamente relacionadas con desarrollar la capacidad de:

- Diseñar e implementar un currículum intercultural.
- Educar para la convivencia intercultural, afrontando el dilema ético de luchar contra prejuicios, tópicos y discriminaciones, educando para la cooperación.
- Establecer relaciones ajustadas con las familias de otra etnia, mejorando sus habilidades comunicativas y promoviendo su participación e implicación.
- Ser sensibles a las peculiaridades y dificultades de las familias gitanas.
- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la idoneidad de la interculturalidad.
- Asumir sus propias necesidades, amentando su formación en cultura gitana, interculturalidad, convivencia entre personas con valores muy distintos y en la asunción de principios de interculturalidad, inclusión educativa, etc.

Fue necesaria la formación del profesorado en contenidos de cultura gitana, interculturalidad, inclusividad y contextualización curricular, formación que se llevó a cabo mediante la consulta de bibliografía, asesoramiento de la orientadora y sesiones de formación con la trabajadora social de etnia gitana.

La formación del profesorado debería hacer hincapié en la fundamentación teórica de los contenidos pedagógicos para propiciar una mayor profesionalización.

En relación con el contenido de este proyecto, la formación inicial del profesorado debería incluir conocimientos sobre la cultura gitana, ya que se trata de una minoría étnica que forma parte de nuestra sociedad; contenidos relacionados con el abordaje de la diversidad cultural, teniendo

en cuenta, además, la nueva realidad educativa de escolarización de numeroso alumnado inmigrante en nuestros centros, y con la educación para la convivencia.

Asimismo, se constata un déficit de formación en habilidades de trabajo en grupo, consenso, experimentación y cambio educativo, etc.

En cuanto al profesorado en activo, sería necesario aumentar su formación en relación a las nuevas aportaciones que van haciendo las Ciencias de la Educación, ya que los nuevos enfoques y paradigmas que surgen y se generalizan en el ámbito científico, no son conocidos, en general, por el profesorado.

Asimismo, sería sustancial ligar el desarrollo de cualquier proyecto de centro a la formación científico/pedagógica del profesorado y potenciar la labor investigadora del mismo, mediante convenios y programas de colaboración con la Universidad.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:

Mesa de especialistas. Análisis de las experiencias. El modelo de profesor de Educación Secundaria Obligatoria: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.

- Formación inicial: **D. José Gimeno Sacristán.** Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.
- Formación permanente: **D. José Manuel Esteve Zarazaga.** Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.
- **D. Philippe Meirieu.** Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon. Francia.

ARTICLES

1. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
2. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

ORIGINAL ARTICLES

3. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
4. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

CLINICAL REPORTS

5. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
6. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

SYMPOSIUM

7. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
8. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

REVIEWS

9. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
10. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

LETTERS TO THE EDITOR

11. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
12. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

NOTES

13. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
14. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

ANNOUNCEMENTS

15. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
16. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

INDEX

17. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip
18. The Role of the General Practitioner in the Management of the Patient with a Fracture of the Hip

LAS BASES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Gimeno Sacristán

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia

1. La formación en la carrera profesional.

La formación inicial del profesorado de cualquier nivel del sistema educativo, en el mejor de los casos, no es sino un significativo primer paso en el camino de la búsqueda y consecución de una "buena práctica pedagógica" tendente a lograr una educación de calidad, en la medida que dicha formación es un factor para conseguirla. Es un primer paso para iniciar un proceso que no tendrá fin, si bien puede asentar las bases de la socialización profesional; fundamentada ésta en el conocimiento científico y en las experiencias prácticas innovadoras que nos proporciona la tradición educativa de progreso a lo largo de la historia.

En segundo lugar, si bien la formación inicial es un primer paso en el desarrollo de la profesionalidad, es una buena oportunidad para la adquisición de la capacidad de reflexionar críticamente acerca de las prácticas que son dominantes en los sistemas educativos y que constituyen los hábitos de la cultura profesional que conviene revisar.

Finalmente, en tercer lugar, la formación inicial es una primera oportunidad para implantar la orientación favorable hacia las políticas que requiere un sistema educativo más justo y adaptado a las necesidades del futuro, que ya es presente, y que sin duda exige un profesorado competente y abierto a la innovación permanente que reclama la sociedad cambiante y globalizada.

Se ha de partir, pues, del supuesto de que la formación inicial es un *primer momento* en un proceso de desarrollo profesional continuado. No puede ser una formación autosuficiente, porque no puede proporcionar por

sí sola una capacitación completa y totalmente definitiva, ni se puede disponer del tiempo ideal que sería conveniente; como tampoco puede ser una formación plenamente operativa para desempeñarse en una práctica tan compleja, como es la enseñanza que se desarrolla en situaciones cambiantes y con poblaciones de alumnas y alumnos muy diversos.

2. Breve historia de un problema desde hace tiempo aplazado.

Hay que remontarse a 1970 para señalar el último hito importante en la formación inicial del profesorado de secundaria. Para la E. Primaria e Infantil la duración de la formación específica se mantuvo en tres años, incrementándose la escolaridad de entrada a la misma en cuatro cursos, pasando de 8 a 12, alcanzándose los 15 años de escolaridad total (ocho de primaria, más tres de BUP, uno de COU y tres de formación específica).

De este modo se redujo la distancia entre los niveles de formación que recibían los docentes de Primaria e Infantil, por un lado, y los de Secundaria, por otro. Una tendencia que ha sido prácticamente general en los sistemas europeos.

Por lo que respecta a la estructura del currículo de la formación se pueden destacar las siguientes características:

En el caso de la formación del profesorado de Secundaria, en 1970 se produce un importante avance: se instituye una formación específicamente pedagógica (con el modelo denominado *consecutivo*) yuxtapuesta a los estudios de las licenciaturas, teóricamente con una duración de 300 horas, organizada por los ICEs creados en cada universidad. Esta formación se acreditaba por medio de la Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP). Este modelo consecutivo, ha sido y es el más frecuente en Europa para el profesorado de primer y segundo ciclo de secundaria.

El profesorado del CAP —que siempre fue inestable— fue reclutado independientemente de los mecanismos empleados para el resto de profesores de la universidad (incluidos los dedicados a la formación de los maestros de primaria), exceptuadas las colaboraciones que se dieron a título individual. Como rasgo positivo cabe destacar la colaboración que se estableció de los profesores de enseñanza secundaria. El currículo mantuvo una total

independencia respecto del de profesorado de primaria y de los de las licenciaturas de las facultades.

Considerando los avances por separado de los dos sistemas de formación, el de primaria-infantil y el de secundaria, ocurridos a partir de 1970, hay que resaltar las dificultades que generaban y los déficit que se mantenían.

a) Se instituye decididamente un modelo dual de formación de profesores, en correspondencia con los cuerpos docentes a los que servían, sin establecerse puentes ni relaciones orgánicas entre las instituciones que los formaban, los ICE y las Escuelas Universitarias de Formación de profesores; dualidad que hoy —34 años más tarde— se sigue manteniendo.

Desde la formación se ha contribuido así a consolidar la brecha entre las "dos culturas" entre el profesorado no universitario, la cual más tarde nos ayudará a explicar los roces que entre ambas culturas produciría el aumento de la obligatoriedad hasta los 16 años llevado a cabo en 1990 con la LOGSE, encomendando este tramo al profesorado de Bachillerato.

b) En el caso de los profesores de Bachillerato (y a partir de 1990 también el de la ESO), el requisito de la duración de las 300 horas de formación prevista para obtener el CAP nunca se cumplió, reduciéndose ese tiempo hasta extremos impensables. Las exigencias llegaron a degradarse hasta tal punto, que en muchos casos se han convertido en un mero trámite.

No se estabilizó, pues, ni el currículo ni el profesorado, haciendo de la formación pedagógica consecutiva algo absolutamente inoperante.

En algunos países esta formación la recibe el profesorado una vez que ingresa en el puesto de trabajo.

c) El fracaso constatado durante los más de 30 años de vigencia del CAP, reconocido por todos, no movió ni a las universidades ni a las administraciones a romper tal declive. La falta de recursos económicos, la carencia de formadores, la falta de voluntad para subsanar ambas deficiencias, la falta de credibilidad que para la universidad tienen los conocimientos y la investigación acerca de los temas didácticos, explican la situación. A la vez, se ha venido incurriendo en la incongruencia de que, con esa precariedad, se haya viniendo ofreciendo esa formación abierta e indiscriminadamente, de forma masiva a todos los licenciados, en cuyo proceso formativo previo no

se han contemplado nunca las necesidades de la docencia, ni el dedicarse a ella es una expectativa real ni realista para los miles de licenciados que cursan y obtienen el CAP.

Resumen de las características de la formación del profesorado. Antes de 1970.

| | Total Escolaridad. Años | Escolaridad previa. Años | Formación específica. Años | Acceso a la formación | Curriculum | Adscripción institucional |
|---|-------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|---|---------------------------|
| Enseñanza media o secundaria | 16+ (x) | 16 | (x) Indeterminada | Libre | Formación pedagógica yuxtapuesta: Diploma posterior a la Licenciatura | Escuela de Profesorado |
| Resumen de las características de la formación del profesorado a partir de la Ley General de Educación de 1970 | | | | | | |
| Enseñanza media o secundaria | 18 | 17 | 1 (300 horas) | Libre | Formación pedagógica yuxtapuesta: Diploma posterior a la Licenciatura CAP | ICEs |

La reforma de la universidad que se llevó a cabo con la LRU en 1983 no abordó estos problemas, que son trascendentales para el sistema educativo y, tanto la universidad como la administración, a la que le incumbe la responsabilidad de la política para todo el sistema, no los han tenido en cuenta en sus prioridades.

La LOGSE en 1990 se encuentra con este panorama que tanto afectaría a su desarrollo y que, por la pasividad ante el mismo, hoy pagamos las consecuencias.

Se ha venido manteniendo hasta hoy una inercia negativa, sin tomarse en cuenta estas dificultades que con el tiempo se han visto agravadas.

Los retrasos, títubeos y aplazamientos de las alternativas al CAP son sobradamente conocidos y siguen pendientes de alguna solución.

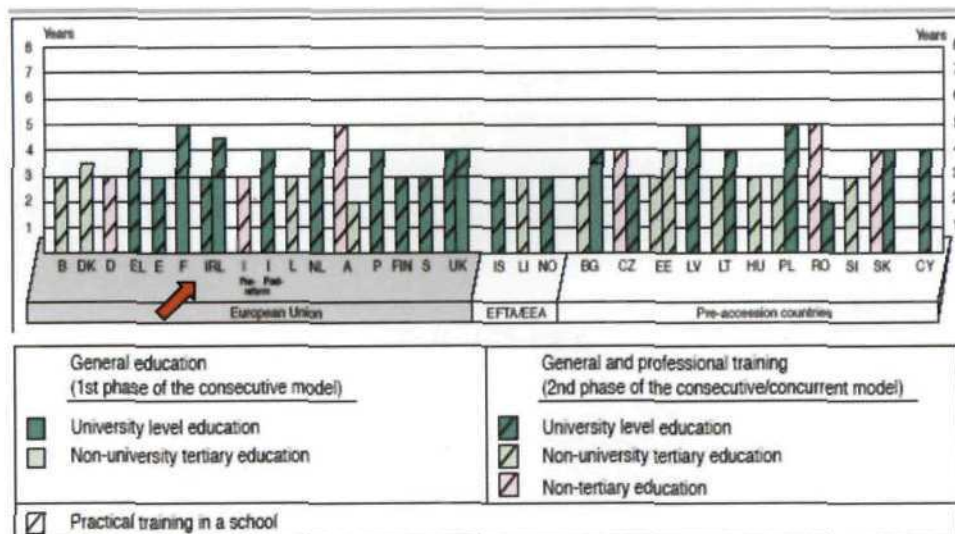
3. Los retos que tenemos por delante.

a) Los rasgos del presente.

La formación de profesores en los últimos 30 años en Europa¹ se ha caracterizado por los siguientes rasgos generales.

Los gráficos que se muestran a continuación comparan la duración y el nivel de la formación inicial del profesorado de los distintos niveles de los sistemas educativos en la Europa del año 2000. (Según Eurydice. Datos correspondientes al curso 1997-1998)²

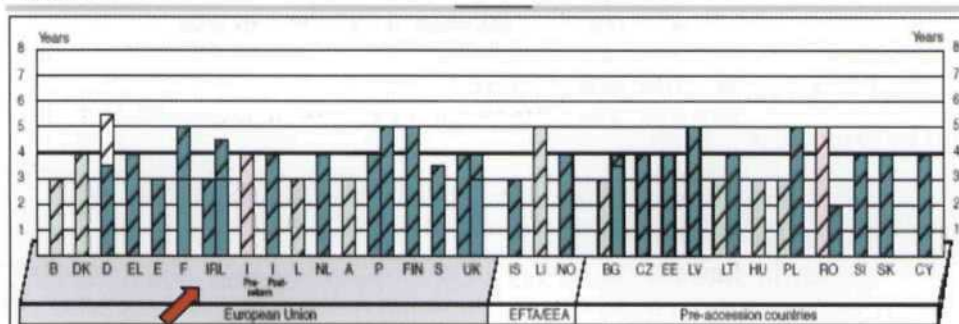
Pre-Primaria



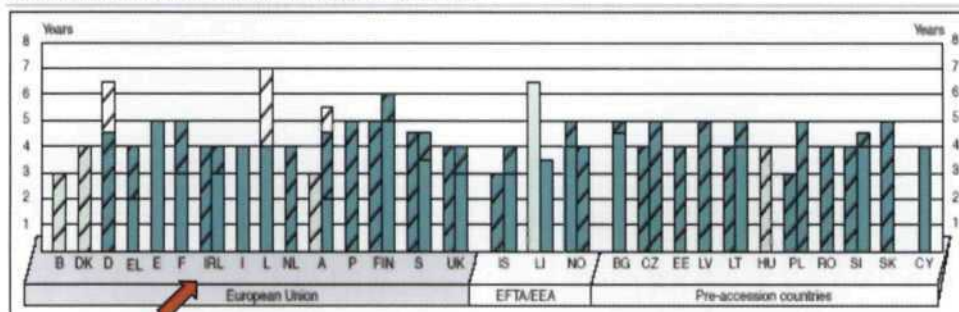
¹ F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (Eds.) 2000, *Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe* Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

² Comisión Europea, (2000), *Key data on education in Europe. 1999-2000*. Eurydice.

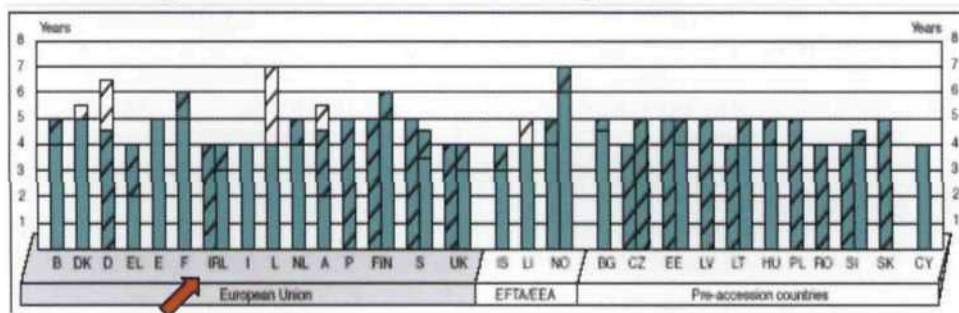
Primaria



Secundaria. Primer ciclo. Educación general



Secundaria. Segundo ciclo o Bachillerato. Educación general



- Se ha consolidado la fragmentación de la profesionalidad por niveles educativos y por especialidades o materias, al tiempo que se diferenció el currículo y las especialidades del alumnado.
- Se ha carecido de una conveniente integración entre la formación académica y la capacitación para el ejercicio de la práctica.
- Ha existido una escasa relación de la formación con la investigación.
- Se ha consolidado un sistema academicista monolítico centrado en la función de la docencia, desconsiderando otras funciones necesarias para la mejor educación de las alumnas y alumnos y en orden al buen funcionamiento de los centros.
- Sin criterios de selección y con los medios disponibles no se puede dar satisfacción a las necesidades de una formación adecuada.

b) Las urgencias del futuro.

En estas últimas décadas han ocurrido cambios muy importantes en la sociedad y en sistema educativo que conviene considerar, porque tienen una proyección trascendental sobre los profesores y su formación. Entre otros, señalamos los siguientes:

- El afianzamiento de la idea de que el profesorado tiene un papel determinante en la calidad de la educación, sobretodo actuando de manera coordinada en los centros y con otros agentes externos.
- La población en general ha incrementado su nivel educativo, lo que comporta una más alta valoración de la educación y una mayor exigencia para los centros y sus profesores y profesoras.
- En las denominadas sociedades de la información, la educación debe ser permanente. Para ejercerla y aprovechar los recursos que tales sociedades ofrecen se necesita una sólida formación "de salida", principio que es válido, en primer lugar, para el profesorado.
- El sistema educativo ha ampliado su cobertura y se ha prolongado la etapa obligatoria, lo que ha incrementado su complejidad, las exi-

gencias a veces contradictorias de los colectivos que atiende y ha magnificado los índices de fracaso. Esa nueva realidad requiere de una capacitación sustantiva, suficiente y adecuada del profesorado que sólo un alto nivel de formación puede garantizar, siempre que no sea un incremento de su duración pero ofreciendo *más de lo mismo*.

- La importancia de la autonomía que, por razones diversas y hasta contradictorias, se recomienda que asuman los centros reclama del profesorado la formación para el desempeño de funciones nuevas.

Los retos pendientes y las nuevas realidades reclaman medidas que corresponde tomar a diferentes ámbitos sectoriales de la política educativa, más allá del campo de la formación del profesorado, obviamente.

4. Sugerencias para la formación del profesorado de secundaria.

La primera consideración que hacer se refiere a las reformas que ha experimentado el sistema educativo en los años 90, elevando el tope de la obligatoriedad hasta los 16 años. El establecimiento del primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria plantea retos muy importantes ahora y de cara al futuro que conviene no desdeñar. Ésta es una etapa de fuerte conflictividad, por razones bien conocidas, que exige un profesorado competente y con gran sensibilidad pedagógica. Esta exigencia no se cumple en la actualidad, ni podrá cumplirse si el profesorado de secundaria cursa estudios como los de las actuales licenciaturas que, desde sus comienzos hasta el final, no contemplan, ni de lejos, la posibilidad de que esos estudiantes puedan dedicarse algún día a la docencia de secundaria. Las reformas que se hagan de cara a la formación de este profesorado no podrán subsanar ese defecto mientras no cuenten con estudios orientadas a la docencia, que en estos momentos vemos difícil que sean aceptados, vistas las preocupaciones y la poca resolución que han mostrado tanto las universidades como la administración en estos temas.

La formación de profesorado de secundaria obligatoria debería ser equivalente a la del de Primaria, por la importancia que tiene el contar y desarrollar planteamientos educativos unitarios en la etapa obligatoria, salvando en el currículo de la formación teórico-práctica la especificidad que cada nivel requiere.

Como segunda consideración general, es necesario destacar la imprecisa necesidad de superar un tercio de siglo de dejaciones, titubeos, improvisaciones, abandono de responsabilidades y propuestas tímidas, múltiples veces negociadas y otras tantas aplazadas, para asentar un modelo de formación de profesores estable, que sirva como espacio seguro en el que desarrollar carreras académicas en las Didácticas Especiales y se fijen programas de formación rigurosos.

La tercera consideración que hacer es que disponemos de un factor a favor: la carencia de instituciones asentadas, cuerpos docentes, etc. Eso nos permite cierta libertad y ser más audaces a la hora de plantear nuevas fórmulas.

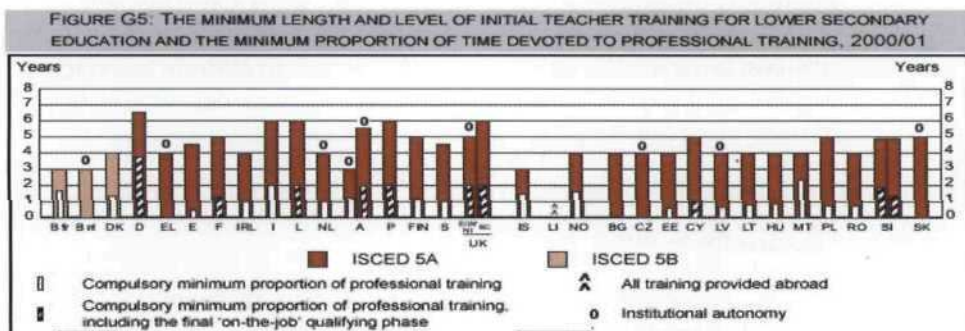
¿Medidas a tomar?

- a) De acuerdo con las tendencias en otros países y las recomendaciones de organismos internacionales diversos, esa formación debe asentarse dentro de la universidad y no ser competencia de las administraciones, aunque éstas sí deben regularla, establecer ciertos criterios, marcar cupos de entrada y evaluarla³. No se debe retroceder en este sentido a la fórmula previa a la reforma de 1970.
- b) A partir de esa premisa, y dentro del panorama que se abre con la reestructuración de títulos en el espacio europeo, la titulación más apropiada para esta formación es la de un postgrado, especialmente diseñado y desarrollado, con ramas de especialización y basado en una selección de contenidos fuertemente relacionados con la práctica. Se suele aludir al modelo MIR como un ejemplo del cual extraer los principios básicos para desarrollar la formación rigurosa de estos docentes.
- c) Considerando el punto de vista de la demanda de necesidades de profesorado, como la disponibilidad de financiación previsible, así como la carencia de recursos personales, la formación de profesores de secundaria no puede ser una oferta abierta como ahora lo es a los miles de licenciados, arquitectos e ingenieros superiores que egresan de las universidades públicas y privadas

³ *Teacher Education in Europe* ETUCE - European Trade Union Committee for Education. Bruselas 1995.

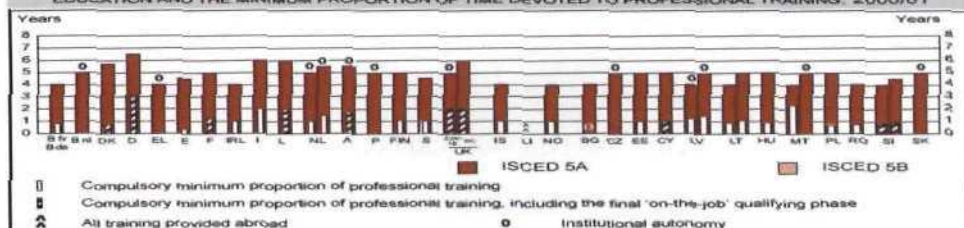
todos los años. Esta observación es válida para cualquiera que sea el modelo que se adopte.

- d) Una opción más valiente llevaría a entroncar esa formación con una primera fase de la selección de los profesores en el sistema público y con la fase de inducción en el puesto de trabajo, como periodo de formación en prácticas retribuido.
- e) Si el desarrollo, acreditación y gestión de esta titulación tiene que hacerse en la universidad, su diseño, la oferta de plazas, líneas generales para su desarrollo y la evaluación de la titulación deberían quedar bajo la dirección y supervisión de una instancia de composición mixta de la administración y de la universidad, básicamente, sin excluir ciertas representaciones del profesorado.
- f) En la formación de profesores de secundaria debería facilitarse la participación de profesores en activo.
- g) Salvo excepciones, en la UE, cuando la formación estrictamente profesionalizadora se imparte bajo el modelo consecutivo, su duración no alcanza un tercio del tiempo total de la formación del profesorado. En la actualidad, España es uno de los países en los que menos tiempo se dedica a esta formación dentro de Europa, como puede verse en los gráficos que siguen⁴.



⁴ Eurydice, Key data on education in Europe, 2002.

FIGURE G6: THE MINIMUM LENGTH AND LEVEL OF INITIAL TEACHER TRAINING FOR UPPER SECONDARY EDUCATION AND THE MINIMUM PROPORTION OF TIME DEVOTED TO PROFESSIONAL TRAINING, 2000/01



El rigor de la formación inicial, la entidad de la misma, la relevancia de sus contenidos, su capacidad de respuesta a las necesidades reales del profesorado, junto al prestigio de las instituciones que la acoga, son elementos que ayudan a que el profesorado adquiera entidad profesional ante sí mismo y para ser reconocido por la sociedad.

5. El peso de una tradición que hay que revisar y corregir

La trayectoria de carencias en la formación profesional de los docentes de la educación secundaria nos deja una serie de problemas que están en la base de las miradas preocupadas por la calidad de la enseñanza, de los déficit y de los conflictos que se muestran en este sector del sistema educativo.

- a) En primer lugar, existe una secular *tradición académica* que ha tenido un peso determinante en la configuración de la educación secundaria en general, en las imágenes de lo que se considera un "buen profesor", en los programas de formación de los docentes para este nivel y en los contenidos de los mismos, así como en las metodologías empleadas en su desarrollo. La imagen que del profesor se tiene y la que ellos tienen de sí mismos depende, en definitiva, del marco de creencias y de valores en torno a la práctica dentro de la que son percibidos.

En esa tradición se le ha dado la máxima relevancia al conocimiento científico y a la *materia o asignatura* como forma de ordenarlo, impartirlo y exigirlo. De este modo, se ha venido creyendo que el *buen conocimiento de los contenidos* y el *de sus métodos* era la condición suficiente y prácticamente sólo ella necesaria

para ser buen profesor y para formarse como tal. Ese formato fue el de la asignatura para la ordenación del saber a transmitir y todo lo que está ligado a él tiene que ver con una tradición educativa dentro de la que se consideró que el nivel medio del sistema era un eslabón previo para entrar al nivel superior, mas que una prolongación del precedente. El currículum como suma de asignaturas se asoció a la idea de formación dentro de un modelo liberal de educación al que trataba de representar y para el que se suponía que fuese su preparación.

- b) Al universalizarse la educación *media* se le plantearon algunas dificultades a este modelo. Lógicamente, una educación secundaria básica para todos tiene que ser una educación general para toda la población, pues ni todos van a ir al nivel superior del sistema, ni todos los componentes de la formación necesaria pueden ser reducidos a los contenidos de las asignaturas, menos aún si no se integran más unos con otros. En definitiva, la consecución de los objetivos educativos requiere desbordar el marco disciplinar, hacer una selección de los contenidos, "transponer" pedagógicamente el conocimiento elegido y tomar en consideración, en cualquier clasificación que se haga de lo seleccionado, la importancia de perseguir ciertos objetivos comunes a todas las materias.

Si se tiene en cuenta que los estudios cursados previamente por quienes van a formarse como profesores (de carácter científico, humanístico...) ya han proporcionado una larga experiencia dentro de los marcos disciplinares, comprenderemos el doble reto (destructor y constructor) que le incumbe al currículum de la formación inicial.

- c) Por otro lado, la educación general de la etapa secundaria obligatoria, emanada del derecho individual a la educación, implica considerar a la persona singular que es cada uno, conocer a los sujetos, el contexto en el que viven, atender a sus necesidades, ayudarles a resolver sus problemas y tutelarles en alguna medida. Esa tradición pedagógica ha faltado a veces o ha estado poco representada en la cultura de la educación secundaria. El alumno (su persona y su contexto) se deberían convertir en un referente esencial para la formación inicial del profesorado.

- d) El papel restringido de "informador" para el profesorado ha sido desbordado en una sociedad en la que los roles de los centros educativos, las familias y otros agentes sociales se entremezclan y difuminan. La acción del profesorado tiene que plantearse la necesidad de desbordar el marco de la asignatura porque, sencillamente, las posibilidades de informarse y ser informado hoy la han superado de manera evidente.
- e) Finalmente, es necesario ampliar los roles del profesorado. Su cometido no puede quedar agotado en la docencia de su asignatura. Si, por ejemplo, la calidad educativa mejora cuando se dispone de un proyecto educativo de centro asumido por todos (desde el *que se coordinan las actividades, intervenciones y funciones del profesorado*, los diferentes servicios y la colaboración de las familias), esto significa la necesidad de contemplar nuevas tareas que deberán ser tenidas en cuenta también en la formación.

Así, pues, la necesidad de llevar a cabo una traducción pedagógica de los contenidos relevantes, la de ser sensible acerca de las peculiaridades y necesidades de los alumnas y alumnos, precisamente en una etapa como la adolescencia, y el enfoque ampliado del papel de los profesores y profesoras de la educación secundaria (fundamentalmente en el tramo obligatorio), son referentes fundamentales para diseñar el currículo de la formación inicial.

6. El acceso a la formación inicial.

La formación inicial, que se organizará por especialidades, según nuestro criterio requerirá disponer de los estudios de grado completos de las diferentes títulos que se determinen como pertinentes para las diferentes especializaciones del profesorado

En todo caso, al final de la formación de nivel superior, la suma de créditos que deberá haber cursado cualquier candidato no debería ser inferior a 240, a los que añadir 60, como mínimo, ocupados por la formación inicial. En el caso de no cumplirse esta condición, los candidatos al Máster en Educación Secundaria deberán cursar los créditos suplementarios que *corresponda hasta sumar esos 240. Se contemplarán las excepciones necesarias en el caso de la formación profesional. Seamos conscientes de las con-*

secuencias negativas que comportará la sustitución de las actuales licenciaturas (por lo general de cinco años de duración) por el *grado*, si éste se compone de 180 créditos etc.

El ingreso a la formación inicial del profesorado de educación secundaria se tendría que realizar de acuerdo a las especialidades del currículum de este nivel, las cuales serán, a su vez, las referencias para organizar la formación. Esta especialización se acreditará por medio del suplemento del título único de *Máster en Educación Secundaria*.

Las especialidades podrían ser las siguientes:

- Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.
- Educación Artística y Musical
- Educación Física
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Idioma extranjero.
- Lengua y Cultura clásicas.
- Lengua y Literatura de las lenguas propias de las CC.AA.
- Lengua y Literatura españolas.
- Matemáticas.

7. La estructura del currículum.

La formación inicial del profesorado, generalmente, consta de tres componentes.

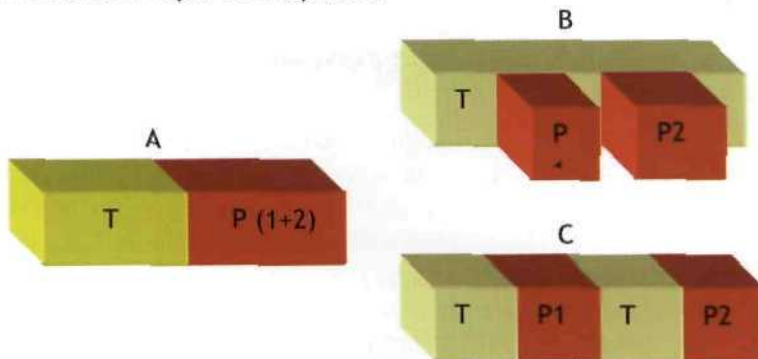
- a) La formación pedagógica, psicológica y sociológica de carácter general, común a todas las especialidades, con una equivalencia propuesta de un 30% del total de créditos. Esa formación junto a la relativa a la categoría siguiente corresponde desarrollarlas a la Universidad y debería quedar sometida a los controles de calidad y pertinencia que en cada Comunidad Autónoma y en cada universidad se estimen convenientes.
- b) Formación didáctica específica relacionada con la especialidad, equivalente a otro 30%. Ambas constituyen lo que se suele convenir en llamar formación teórica (T), aunque no es propiamente eso o sólo eso.

- c) Formación en prácticas equivalentes al 40% de los créditos. Este componente se distribuye, por un lado, en un seminario (P1) de aplicación del conocimiento, cuyas funciones son observar, analizar y valorar la práctica en contextos y circunstancias concretas proyectando en todo esto la formación teórica, y, por otro, una etapa de desempeño de la docencia (P2), con ayuda del tutor de prácticas en una primera fase, hasta la plena autonomía después.

En el caso del profesorado de idiomas extranjeros, sería conveniente, como es práctica en otros países europeos, que en el periodo de prácticas se incluyeran unos meses de estancia en países en los que se hable la lengua de la que se trate⁵.

La inmersión en la práctica de forma reflexiva hace conveniente el que en esta fase exista una estrecha colaboración entre el profesorado que desde la universidad se encarga de la formación teórica y los centros en los que se realiza este periodo de la formación. Para regular dicha colaboración:

- Se establecerán los correspondientes convenios entre la universidad y la administración.
- Se seleccionarán a los profesores tutores en los centros, a los que se les reconocerá su colaboración como mérito de la carrera docente.
- Se podrá reforzar la importancia de esta tutoría convirtiendo a quienes la desempeñen en colaboradores de los departamentos universitarios que corresponda.



Modelos básicos de articulación de la formación teórica y la práctica,

⁵Véase: Key data on teaching languages at school in Europe. 2005, Eurydice.

La fase práctica admite diversas alternativas en cuanto a su articulación temporal y según entendamos la relación que debe tener esta práctica con las formaciones pedagógica general y de didáctica especial.

Esa articulación puede realizarse con una fórmula sencilla del tipo A, (modelo de *yuxtaposición*) en la que se imparte, en primer lugar, la formación teórica (T) y después, durante un periodo de tiempo determinado, se realizan las prácticas P (1 y 2), una vez ha sido cursada la formación general y de especialidad (T). La idea que subyace al modelo es la de que la buena práctica es el resultado de la aplicación correcta de la formación intelectual especializada del futuro docente. La experiencia y la investigación nos demuestran que en este modelo la integración entre T y P no es satisfactoria, pues el modelo deductivo no es del todo adecuado.

Una alternativa más acorde con la idea de convertir la formación en una oportunidad para fundamentar la reflexión sobre la práctica, entender sus significados no siempre evidentes, interpretar los comportamientos y comprobar la viabilidad de las opciones metodológicas, exige relacionar de manera más interactiva los contenidos teóricos con la experiencia en la práctica. Los modelos del tipo B y C son más propicios para hacer de los candidatos al profesorado prácticos reflexivos. El primero (B) establece el carácter *simultáneo e interactivo* de T y P, de suerte que las incidencias de la práctica encuentren eco y tratamiento en la teoría y viceversa. El modelo C, que es *recurrente* (que puede ser *interactivo* de otra forma), establece la alternancia de periodos dedicados a ambos componentes (T y P).

Principios básicos a ser considerados en el diseño y desarrollo del currículum de la formación.

- La enseñanza secundaria consta de dos tramos diferenciados que se deben articular considerando al primero (la ESO) como una prolongación de la formación general y básica de carácter funcional para todos fines decir, obligatoriafl que proporcione los instrumentos culturales en la sociedad actual y la base para poder seguir por el segundo tramo no obligatorio: el del bachillerato y/o la formación profesional.
- La formación ha de dirigirse a que los candidatos y candidatas a la docencia adquieran la comprensión de la complejidad de los hechos educativos, de los procesos que subyacen a ellos y de las

situaciones prácticas que el profesorado tiene que afrontar en su ejercicio profesional.

- Deberá capacitar al profesor y profesora en formación para entender la realidad, afrontar los retos que se le planteen y saber tomar las decisiones oportunas.
- Se considerará y se sostendrá la idea de que ser profesor es ser educador y no sólo un enseñante cuya responsabilidad se circunscribe a la docencia de la asignatura.
- La formación dará noticia del contexto social, cultural del sistema educativo, así como de su trayectoria reciente.
- Procurará proporcionar la sensibilidad hacia el alumnado, entendiendo que es el derecho a la educación que tiene éste el que justifica la enseñanza y no al contrario; es decir, que se evitará el que las prácticas dominantes se impongan sobre las necesidades de los educandos.
- La enseñanza y aprendizaje de los contenidos del currículum de la formación del profesorado se orientará a su capacitación como un "profesional reflexivo".

Éste traduce personalmente o en forma colegiada los planteamientos que asume para ser desarrollados con el alumnado en la práctica, en vez de considerarlo un aplicador técnico de fórmulas hechas desde fuera.

- Se tratará de lograr la coherencia entre los principios y métodos que se propugnan en la formación y los que se practican en la misma.
- Se mostrará la variedad de posibilidades de las metodologías, actividades y recursos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza.
- Se utilizarán las nuevas tecnologías en cuantas situaciones y actividades sea posible.

Los contenidos y su organización.

La selección y ordenación de contenidos del currículum para esta formación fundamentante y eminentemente volcada hacia la práctica no puede apoyarse en la clasificación del conocimiento en las asignaturas que rige en la universidad, independientemente de la adscripción que pueda hacerse de

éstas a las áreas y departamentos. Con vistas a obtener un aprendizaje más significativo e integrado, convendría establecer núcleos o módulos que aúnen visiones globalizadas del conocimiento pedagógico con proyección práctica.

El contenido de la formación que se deriva de considerar los tres aspectos mencionados, el cual debería tener una estructura modular, podría ser el siguiente:

1. Formación pedagógica general común a todas las especialidades (30% créditos ECTS).

- Las ideas que fundamentan el pensamiento acerca de lo que debe ser la educación.
- El sentido de la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo. Su proyección en el currículum. La función del Bachillerato y de la Formación Profesional.
- El sujeto de la educación. Características psicológicas y sociales del alumnado de secundaria. Las consecuencias y el tratamiento de la diversidad
- El contexto social y cultural de la educación y de la enseñanza. Igualdad y diferencias.
- Los retos de la multiculturalidad.
- El proceso de aprender. Principios del aprendizaje pedagógico.
- Contextos de enseñanza Principios para una buena enseñanza. Los objetivos transversales. Estrategias de individuación pedagógica. Continuidad y discontinuidad entre la educación primaria y la secundaria. La globalización didáctica.
- La organización de los centros y de las funciones del profesorado.. La tutoría: función compartida. La participación. Derechos y deberes.
- El sentido de la evaluación.
- Las corrientes y movimientos de innovación.
- Las posibilidades de las Nuevas Tecnologías de la Información aplicadas a las funciones del profesorado y de los centros educativos.

2. Formación relacionada con la especialidad (30% créditos ECTS).

- El sentido educativo de la especialidad. Historia y tradiciones. Experiencias y corrientes de innovación.
- Conflictos epistémicos en la especialidad y su proyección en la enseñanza.
- La organización de contenidos y sus relaciones interdisciplinares. La proyección de los objetivos transversales en la especialidad.
- La planificación docente.
- Los recursos metodológicos, materiales y técnicos.
- Las posibilidades de las Nuevas Tecnologías de la Información aplicadas a la especialidad.
- Las dificultades de aprendizaje más frecuentes en la especialidad.
- Las formas de evaluación del alumnado.
- Experiencias innovadoras y proyectos curriculares alternativos en el campo de cada especialidad.
- Los recursos de perfeccionamiento del profesorado.



3. La formación en practicas tiene un doble objetivo (40% créditos ECTS).

- a) Seminario de aplicación (P1): Observar, comprender y analizar la complejidad de la práctica y sus dimensiones en situaciones reales y en relación con los aspectos de la formación general común. Estas prácticas serán tutoradas en esta fase por los respon-

sables de la formación teórica y analizada con ellos. De esta forma se debe justificar el carácter aplicado de la formación pedagógica general y común.

- b) (P2) Análisis de prácticas específicas correspondientes a la especialidad. Ensayar actuaciones tutoradas e independientes sirviéndose del tutor en el centro o de otros colegas igualmente en periodo de prácticas.

Se ha de contar con la posibilidad de disponer del acceso irrestricto a todas las actividades del profesorado y del centro, así como poder presenciar el funcionamiento de los equipos directivos y de participación.

Cada futuro profesor realizará un diario en que recoge y explicita lo que observa y formula de manera pública su pensamiento y los razonamientos

Todo esto debe ser discutido profunda y públicamente, sin interferencias ni reducciones a los ámbitos académicos o corporativos, razonando las opciones posibles y en un clima de diálogo entre las CC.AA. para llegar a una propuesta que, salvo en muy poca medida, proponga un modelo estable y coherente en todo el Estado. Existe una necesidad y una coyuntura apropiada. Aprovechémosla.

EL PROTAGONISMO DE LOS PROFESORES EN SU FORMACIÓN PERMANENTE

José Manuel Esteve Zarazaga

Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga

Los sistemas educativos actuales enfrentan nuevos retos planteados por la aceleración del cambio social, que ha generado un profundo cambio de mentalidades, de valores y de costumbres en la nueva sociedad del conocimiento, cuyos patrones económicos y productivos también se enfrentan a cambios sin precedentes históricos (Gimeno, 2002).

En los últimos treinta años se han producido tal cantidad de cambios en nuestros sistemas educativos y de tal profundidad⁶, que, como he justificado en el libro *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Esteve, 2003), podemos hablar de que los profesores que en este momento se encuentran en ejercicio han protagonizado en nuestras aulas una profunda revolución silenciosa, obligada por una auténtica avalancha de cambio social que ha exigido a nuestros sistemas educativos elaborar nuevas respuestas para responder ante nuevos problemas sociales, económicos y políticos a los que nuestro sistema educativo no se había enfrentado jamás. Es un problema de velocidades: la rapidez con la que se suceden los cambios sociales es mayor que la capacidad de adaptación y de respuesta de nuestros sistemas educativos; lo cual les condena a recorrer un círculo vicioso: la sociedad critica a nuestro sistema educativo por no responder a las demandas de los nuevos cambios sociales; pero cuando desde el sistema educativo elaboramos una respuesta, la

⁶ No es casual que al presentar la historia de las tres experiencias de formación permanente que ilustran esta ponencia, observemos que hasta 1970, no existía más que un Instituto de Enseñanza Media en La Laguna, y que los problemas del centro su relacionen con la diversidad del alumnado producida al cubrir la escolaridad de un nuevo barrio de viviendas de protección oficial (Canarias, p.2). Igualmente, los I.E.S. de Barcelona nos dicen que la población escolar de sus centros tiene "un perfil sociológico caracterizado por una población inmigrada de los años 60 y 70 del siglo XX y por los nuevos movimientos migratorios" (Cataluña, p. 2); mientras que la experiencia del I.E.S de Porriño, creado en 1984, identifica a sus alumnos con el desarrollo de dos nuevos polígonos industriales que atraen nueva mano de obra y con la llegada de una comunidad gitana que se asienta allí en los últimos 25 años (Galicia, p.2).

sociedad ya ha vuelto a cambiar y de nuevo critica a nuestro sistema educativo por no responder a las últimas expectativas y a las nuevas demandas sociales. No parece que a corto plazo esta tendencia vaya a detenerse; ya que como vengo defendiendo desde hace tiempo, el cambio educativo no ha hecho más que comenzar, y en los próximos años planteará nuevos retos y nuevas vías de trabajo que aún harán cambiar muy profundamente los sistemas de trabajo de nuestros profesores. Me parece entonces muy acertado plantear en este momento una reflexión sobre cuál es el papel y el protagonismo del profesorado para afrontar los nuevos retos ante los que se encuentran nuestros sistemas educativos (Meirieu, 1989).

1. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEPENDE SIEMPRE DE LA CALIDAD DE SUS PROFESORES.

A la hora de enfrentar cualquier cambio en nuestros sistemas educativos, las ambiciosas exigencias del contexto social o económico y los amplios desarrollos legislativos del contexto político y administrativo acaban siempre llegando a un cuello de botella en el que quedan estancadas muchas de las posibilidades de reforma de nuestros sistemas educativos. Me refiero al único contexto ejecutivo del sistema: al contexto de la práctica docente cotidiana, que se desarrolla en los centros educativos a partir de la cultura profesional de sus profesores, de sus concepciones de la enseñanza, de sus tradiciones y de las posibilidades reales de los medios y las condiciones de trabajo de las que disponen⁷.

⁷ En este punto también hay coincidencias en las tres experiencias marco: La experiencia Atlántico se plantea como objetivo la: "Concienciación del claustro de la necesidad de medidas preventivas y no remediales" (Canarias, p. 4), añadiendo luego que: "Cuando se puso en marcha el proyecto, una parte importante del claustro puso muchas objeciones al mismo...con el paso de los años...han quedado de manifiesto las ventajas que suponen atender adecuadamente al alumnado más conflictivo"(ibid.). Aquí encontramos un ejemplo claro de cómo las experiencias innovadoras tienen que comenzar por convencer a los demás profesores de su viabilidad antes de que sean aceptadas. La experiencia de Barcelona, igualmente, se plantea como objetivo: "Buscar y aplicar estrategias didácticas sencillas y asequibles para que la propuesta sea generalizable a otros profesionales de la educación" (Cataluña, p.3). Por último, la experiencia de Porriño se plantea:"La opción de planteamientos de centro para el abordaje profesional, sistemático y consensuado... frente a abordajes individuales, en el convencimiento de que sólo una acción global de implicación de todos/as puede provocar un cambio de la oferta educativa" (Galicia, p.3), explicitando luego el objetivo de "aumentar la capacidad profesional del profesorado para la atención a la diversidad cultural" (ibid.)

Jamás tendrá éxito una reforma educativa que pretenda hacerse contra la mentalidad de los profesores. En este sentido, el éxito de una reforma siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación, y de crear y extender entre los profesores una opinión favorable hacia ella. Para hacer esto necesitamos comenzar por explicar las tendencias de los cambios sociales que plantean nuevas exigencias a nuestros sistemas educativos, justificando así que nuestras reformas no surgen como un capricho del legislador o de las administraciones educativas, sino como una exigencia social ante la que nuestros sistemas educativos han de elaborar nuevas respuestas. La acción educativa está en manos de nuestros profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende. Al margen de las demandas sociales o de las reglamentaciones legales, siempre son los hombres y mujeres que cada día entran en un aula quienes tienen en sus manos darle calidad a la educación; por tanto, la formación inicial y continua de nuestros profesores es el elemento esencial para mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos. La formación inicial tiene que comenzar ya a preparar a los futuros profesores para los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento, y para hacer frente en las aulas a los nuevos problemas derivados de los profundos cambios que hemos vivido en los últimos años. La formación continua debe centrar sus esfuerzos en lograr que los profesores salgan del desconcierto producido por la aceleración del cambio social, y comprendan la aparición de nuevos problemas educativos, para así ser capaces de darles nuevas soluciones. Para dar una mayor calidad a nuestros sistemas educativos necesitamos que aumente el número de profesores que ya han modificado su práctica cotidiana en el aula, sumándose a esa corriente de respuestas innovadoras que ha generado una revolución educativa de la que ellos son los principales protagonistas. Para lograrlo, es fundamental que nuestros profesores reflexionen y comprendan el sentido, el origen y el valor de los cambios que ellos mismos están protagonizando; ya que la auténtica revolución que han vivido los sistemas educativos de los países más desarrollados en los últimos treinta años no la han hecho ministros o consejeros de educación, sino los hombres y mujeres que cada día entran en las aulas. Por esta razón consideré de toda justicia dedicarles el libro en el que he relatado la secuencia y las razones por las que aparecen los cambios que han asumido nuestros sistemas educativos en los últimos años. Lo hice con estas palabras:

"A los hombres y mujeres que han hecho la Tercera Revolución Educativa.

A los profesores que se jubilaron en las décadas de 1980 y 1990.

Ellos fueron los pioneros, desbrozaron los caminos más difíciles entre las miserias de la postguerra, y dejaron la enseñanza sin que la sociedad reconociera su enorme esfuerzo.

A los profesores que actualmente continúan en su trabajo, permitiendo consolidar un éxito histórico sin precedentes: abrir nuestros sistemas educativos a quienes antes quedaban excluidos.

Y a vosotros, los más jóvenes, los que tendréis que enfrentar los nuevos desafíos de la educación en la sociedad del conocimiento, y de la incorporación a la enseñanza de las tecnologías informáticas. Vosotros sois los herederos. Os ruego que sepáis recoger el testigo" (Esteve, 2003, 7).

La primera idea que defiendo para devolver a nuestros profesores el orgullo de serlo es la de abandonar la generalizada, indiscriminada y falsa crítica que pretende hacer creer a nuestra sociedad que nuestro sistema educativo es un desastre sin precedentes, acusando en muchos casos a nuestros profesores en los medios de comunicación como responsables universales de todos los males de nuestros sistemas educativos. En mi comparecencia ante este Consejo Escolar del Estado, en febrero de 2002, para defender la ponencia: "Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas", con ocasión de la celebración del Seminario: "Los educadores en la sociedad del siglo XXI", ya tuve ocasión de defender la tesis de que tenemos el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca. Vuelvo ahora a reiterar esta afirmación, que planteó alguna polémica entre el auditorio, tras ofrecer la única respuesta que da valor a las afirmaciones de un académico: a partir de ella escribí un libro de 262 páginas con un amplio capítulo estadístico, que me permite hoy defender esta idea con más fuerza y más argumentos que nunca (Esteve, 2003).

Es muy cierto que el trabajo de nuestros profesores es ahora, también, más difícil que nunca; ya que, por primera vez en nuestra Historia tenemos una tasa de escolarización que supera al 110% (sic) de la población en edad de recibirla. Sí, el dato no es un error, Francia tiene unas cifras de escolarización en torno al 114%. Esto sólo quiere decir que, además de haber escolarizado al 100% de nuestros niños, estamos integrando en nuestros sistemas educativos a un 10% más de niños inmigrantes legales o ilegales. Y, por primera vez en nuestra Historia, intentamos educarlos sin recurrir al sistema fácil, que mejoraría nuestras estadísticas educativas, de expulsar a la calle a los que tienen más dificultades para aprender o a los que plantean conductas disruptivas. Este es el prin-

El principal elemento que diferencia a nuestro sistema educativo actual del que teníamos hace treinta años. Si comparamos la dificultad del trabajo de nuestros profesores en la época en la que trabajaban con el 9% de los mejores alumnos de cada cohorte de edad, con la que supone trabajar con el 100% de la población infantil, con la necesidad de responder al 100% de los problemas psicológicos, sociales y familiares pendientes, nos daremos cuenta del valor histórico y de las nuevas dificultades sin precedentes del trabajo que ahora afrontan nuestros profesores. La solución no puede consistir en volver a establecer mecanismos selectivos que expulsen de nuestras aulas a los alumnos conflictivos, sería como si nuestros hospitales pretendieran mejorar las condiciones de trabajo de los médicos y sus estadísticas de eficiencia expulsando a la calle a los enfermos más graves y más heridos, justo los que más necesitarían de su atención. Y la imposibilidad de volver a estas medidas selectivas no se justifica por razones ideológicas, sino porque vivimos en la llamada sociedad del conocimiento, en la que cada vez habrá menos puestos de trabajo para mano de obra no especializada (las fábricas de la sociedad industrial que requerían este personal se están trasladando al Tercer Mundo); mientras que los procesos de producción de la sociedad del futuro nos exigirán para competir la presencia de un capital humano con altos niveles de formación secundaria y terciaria. Sería suicida para un país intentar volver a la pedagogía selectiva de hace treinta años, ya que crearía un problema social inmenso a medio plazo al generar una masa de población incapaz de amoldarse al mercado de trabajo del presente y mucho más del futuro. Por esta misma razón, Vivianne Reding, comisaria europea de educación, planteaba el objetivo de convergencia para el año 2010 de mantener la escolarización de los jóvenes de la Unión Europea hasta los 24 años, en ciclos universitarios o de formación profesional especializada (Reding, 2002).

La inmensa revolución educativa que supone integrar al 100% de los niños en nuestras aulas, sin exclusiones; atender a todos los niños inmigrantes; declarar obligatoria la educación secundaria; aceptar la educación infantil en los presupuestos educativos del Estado; y programar la educación del futuro a partir de los conceptos de sociedad del conocimiento y de capital humano, para intentar utilizar socialmente nuestra reserva de talento, implica formidables desafíos para el trabajo cotidiano de los profesores en nuestras aulas. Desafíos que nunca antes habíamos tenido que afrontar.

Por todo ello, el primer reto a enfrentar es el de la formación de nuestros profesores. Pues, a pesar de los enormes cambios descritos, nues-

tros sistemas de formación de profesores apenas si han modificado, y muy lentamente, en sus contenidos y estrategias (Fabra y Doménech, 2001). De esta forma, muchas instituciones de formación de profesores siguen empeñadas en preparar profesores para un sistema educativo que ya no existe; y así, cada vez aumenta más la distancia entre los conocimientos y destrezas que los profesores necesitan para asumir sus nuevas responsabilidades y la formación que reciben. En este sentido, ya he justificado en publicaciones anteriores (Esteve, 1997), la afirmación de que la mayor parte de los profesores aprenden a serlo por ensayo y error⁸, en las peores condiciones laborales posibles, y con escasa formación útil para enfrentar los nuevos retos de la enseñanza con un trabajo de calidad.

Nuestra sociedad pide que los profesores se impliquen en la prevención de las drogodependencias, en enfoques interculturales de la educación o en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; pero difícilmente se aceptan estos nuevos contenidos en los programas de formación inicial de profesores, que, en algunos casos, entre ellos España, aún continúan con enfoques que apenas si han cambiado en los últimos treinta años, y en los que se sigue considerando que el elemento central de la formación de profesores es el estudio de los contenidos científicos de las materias tradicionales: Matemáticas, Física, Química, Historia, Lengua, etc., sin prever una formación profesional especializada.

2. NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

Intentando responder a los nuevos retos educativos diversos países europeos han modificado en los últimos años sus programas de formación de profesorado con tres tendencias claras:

1. Un aumento en los años de formación inicial para llegar a ser profesor, y consecuentemente, un aumento en el grado académico

⁸ Aquí encontramos de nuevo las reflexiones de los responsables de las experiencias marco: "La formación pedagógica inicial del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria en general es muy escasa... algunos profesores han ido acumulando experiencia con el paso de los cursos... Los que participamos en este proyecto Atlántico no tuvimos ningún tipo de preparación previa sino que hemos tenido que aprender día a día, recurrir a la imaginación y al sentido común, así como a esa experiencia acumulada para afrontar el día a día en el aula" (Galicia, p. 5).

necesario, pasando de estudios de ciclo corto (Diplomaturas) a estudios de ciclo largo (Licenciaturas).

2. Una clara apuesta por la especialización y la profesionalización de los estudios de formación inicial, diseñando títulos profesionales para la formación inicial de profesores, no sólo en la primaria sino también en secundaria.
3. Una generalizada aceptación de los modelos de formación simultáneos, abandonando los modelos de formación sucesivos (European Commission, 2002, XXVI).

Analicemos los principales postulados de las nuevas tendencias europeas en la formación de profesores.

2.1. El aumento cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de primaria.

En toda Europa, en el momento actual, se exigen al menos doce años de escolaridad (el equivalente a la formación secundaria completa), para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria. En ningún país de Europa se accede ya a las instituciones de formación de profesores con una escolarización primaria o de grado medio. Igualmente, en toda Europa, la tendencia actual plantea situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad, si bien con distintas fórmulas. Entre ellas se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: *los modelos profesionales simultáneos*, en los que se diseñan títulos profesionales específicamente dedicados a la docencia, integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica; y *los modelos sucesivos*, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional. En esta línea, coexisten dos modelos: los modelos llamados cuatro más uno y los modelos de tres más dos; en los primeros se pide al futuro profesor que haya cursado cuatro años de estudios científicos (el equivalente a una licenciatura) en una Facultad Universitaria, antes de ser admitido a una formación profesional como docente, centrada en contenidos psicopedagógicos y prácticos, que se extiende durante un periodo de

un año más; tal es el sistema de formación en Irlanda, Finlandia, y Holanda. En Francia, los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (I.U.F.M.) siguen el modelo tres más dos; es decir tres años de estudios científicos en la Universidad (el equivalente a una diplomatura), más dos años de formación profesional de carácter psicopedagógico y práctico para la docencia. En ambos modelos, la formación profesional para la docencia tiene un carácter eminentemente práctico. En general, tiende a considerarse que el aumento de las exigencias y de las nuevas responsabilidades educativas que pedimos a nuestros profesores y el aumento del nivel cultural de los países europeos exige una formación universitaria equivalente a una licenciatura para que nuestros profesores de primaria mantengan un buen nivel profesional, acorde con las nuevas exigencias que les pedimos, y una alta consideración social que responda al aumento del nivel cultural de la población. En esta línea de mayor profesionalización de nuestros profesores de educación primaria, la mayoría de los países europeos contemplan una o más especializaciones con recorridos curriculares diferenciados que respondan a la diversificación de exigencias que se hacen a nuestros profesores de este nivel.

2.2. La profesionalización de la formación de los profesores de secundaria.

En toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación; si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante es dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el

éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, etc. En efecto, el aprendizaje de los mismos contenidos científicos se hace de otra forma cuando el estudiante piensa que va luego a utilizar esos conocimientos como profesor, que cuando el estudiante trabaja para convertirse en historiador o en químico, y luego debe comenzar a reestructurar sus conocimientos pensando en que profesionalmente se va a dedicar a la educación. La creación de títulos profesionales de profesor de Matemáticas, de profesor de Química o de profesor de Historia parece una estrategia más adecuada a las actuales dificultades de la enseñanza secundaria que continuar con los modelos sucesivos.

2.3. Integración y accesibilidad entre los cuerpos de profesores.

Al situar todos los escalones de la formación de profesores en la Universidad y en el marco de ciclos largos equivalentes a una licenciatura se desdibujan las tradicionales separaciones entre los profesores de primaria y de secundaria, tal como ha ocurrido en Francia o Portugal. Al mismo tiempo, los distintos sistemas educativos europeos están estableciendo sistemas de acceso más flexibles entre las distintas categorías de profesores, permitiendo el reconocimiento de las licenciaturas de los profesores de primaria que, considerando escasa la formación recibida en sus diplomaturas, decidieron completarla siguiendo estudios universitarios superiores. Igualmente, se está favoreciendo el acceso de determinados profesores de secundaria a la Universidad. Al partir del principio de especialización en cada una de las etapas del sistema educativo, carece de sentido mantener un sistema en el que la promoción de los profesores dependa de la posibilidad de pasar al nivel superior de enseñanza, consagrando la idea de que dedicarse a los niños de preescolar es una labor menor, que requiere escasa especialización y consecuentemente un menor nivel de retribución salarial, repitiendo el mismo esquema conceptual en el paso a la educación primaria, secundaria y universitaria. La tendencia es a reconocer los méritos y la excelencia del trabajo de los profesores *en su propio nivel de enseñanza*, sin que su promoción profesional o salarial tenga que depender del cambio de nivel de enseñanza. Sin embargo, aún siguen existiendo distintos programas de formación, con contenidos curriculares diferenciados en Alemania, España y Finlandia.

2.4. El reconocimiento de la existencia de nuevas dificultades para ejercer la docencia.

La mayor parte de los sistemas educativos europeos ha reconocido la existencia de una profunda transformación de las condiciones de trabajo de los docentes, a partir de los cambios sociales y educativos que he descrito como propios de la Tercera Revolución Educativa, situando a nuestros sistemas educativos actuales en nuevos contextos nunca antes explorados. Teniendo en cuenta las nuevas dificultades que implican estos profundos cambios que afectan al trabajo cotidiano de los profesores en el aula, se plantea la necesidad de un cambio en los enfoques y contenidos de la formación que se imparte a los profesores, intentando evitar que, en los nuevos sistemas de formación se reproduzcan los antiguos contenidos y objetivos de unos enfoques de formación de profesores que corresponden a unos sistemas educativos que ya no existen. No tiene sentido cambiar las estructuras y las instituciones encargadas de la formación, y continuar trabajando con los contenidos y objetivos del sistema anterior. Si personalmente tuviera que elegir entre cambiar las estructuras de formación o cambiar los objetivos y contenidos de esta formación, elegiría lo segundo. Hay que revisar si los contenidos que componen la formación, en cada materia, son los adecuados para formar profesores o si se continúa una tradición en la que se incluyen ciertos contenidos y enfoques simplemente porque así se ha hecho desde siempre. La inercia hace más fácil seguir así, porque ya disponemos de formadores que vienen impartiendo esas materias desde tiempos inmemoriales; mientras que cambiar los enfoques y aceptar el desafío de asumir la docencia de nuevas materias emergentes, como es el caso de las TICs, implica afrontar la formación de los mismos formadores. Es importante, pues, explicitar las principales exigencias de adaptación que deben enfrentar nuestros sistemas educativos, y los cambios de objetivos que estas nuevas exigencias plantean en la formación inicial de profesores. Razonablemente, no podemos esperar una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de nuestros sistemas educativos mientras sigamos formando profesores como si nada hubiera cambiado, sin contar con los profundos cambios que he identificado como propios de la Tercera Revolución Educativa. Los cambios sociales y educativos son innegables; y, nos gusten o no, debemos responder a las exigencias del nuevo contexto en el que ahora trabaja nuestro sistema educativo. Sin afrontar la renovación de objetivos en la formación de profesores será muy difícil romper la resistencia al cambio de

éstos, impidiendo o retrasando la adaptación de nuestros sistemas educativos a las cambiantes exigencias de la sociedad del conocimiento.

2.5. Cuatro grandes objetivos para la formación de profesores.

Los planteamientos tradicionales parten de un objetivo único en el que se concentran todos los esfuerzos de la formación inicial de profesores. Se trata de ofrecer al futuro profesor un conocimiento profundo y sólido de los contenidos de las materias científicas que posteriormente ellos van a explicar. Nada más. El resto se fía a la suposición, científicamente demostrada como falsa, de que el candidato debe tener "cualidades adecuadas para la enseñanza". Setenta años de investigación pedagógica demostraron que no existen tales cualidades; que los buenos profesores no tienen un perfil de personalidad determinado que los hace buenos profesores; sino que, por el contrario, son tan diversos entre sí respecto a sus cualidades personales como lo son los profesionales de cualquier otro sector (Esteve, 1997). Además, por muy lógico y evidente que parezca, tampoco hay una lista de cualidades específicas que permitan obtener éxito en la enseñanza. Cuando se investigó en serio la cuestión, las diversas listas no ofrecían denominadores comunes y los supuestos rasgos de personalidad que permitirían dominar la enseñanza se difuminaban y desaparecían, dejándonos como única pista varias referencias coincidentes en la capacidad de entender y analizar las complejas situaciones sociales en las que se construye la enseñanza. La investigación nos llevó entonces a una perspectiva situacional de la formación de profesores, adoptando enfoques ecológicos que seguían los planteamientos de las ciencias del naturaleza. En efecto, la Ecología nos advierte de que un sistema funciona siempre sobre la base de delicados equilibrios entre los elementos interrelacionados en dicho sistema. Por esta razón es posible que un profesor, con las mismas cualidades personales, obtenga éxito en una determinada situación de enseñanza y fracase estrepitosamente en otra. Las situaciones son diferentes, como lo son los distintos sistemas que funcionan en diferentes contextos sociales o educativos. Una clase de preescolar constituye un sistema ecológico tan distinto de una clase universitaria que no cabe esperar que los recursos a poner en juego por dos profesores en uno y otro contexto hayan de tener denominadores comunes. Sin embargo, en estos dos contextos tan distintos, ambos profesores deben tener en común la capacidad

para entender la situación específica en la que enseñan, para valorar la influencia de los cambiantes elementos que rigen la vida de uno y otro grupo social, y la capacidad para elegir adecuadamente los recursos que deben emplear en cada momento al orientar el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, la formación de profesores adopta un enfoque situacional, en el que se considera prioritaria la capacidad para analizar distintas situaciones de interacción, y la adquisición de destrezas sociales relevantes para encauzar las complejas dinámicas sociales en diferentes grupos humanos.

Es obvio que el dominio de las materias científicas que el profesor va a enseñar constituye la base imprescindible sin la cual no podemos construir una formación de profesores sólida. Además, considero que esta formación científica no debe reducirse a los rudimentos de las ciencias, pensando que no hacen falta conocimientos extraordinariamente sólidos para enseñar luego a niños de primaria o de secundaria. Desde luego que defendiendo una formación científica amplia y de nivel universitario, con una visión humanista de las ciencias, capaz de entender no sólo los conocimientos científicos básicos; sino, sobre todo, el valor humano del conocimiento que transmitimos a nuestros estudiantes. Sin embargo, no puedo estar de acuerdo con determinados enfoques universitarios que incluyen en la formación de profesores aspectos metodológicos o planteamientos muy especializados que pueden resultar imprescindibles para el científico, pero que son irrelevantes para el futuro profesor. Considero que todo profesor de Historia debe tener una formación sólida sobre la historia de las antiguas civilizaciones de Egipto, de forma tal que comprenda las aportaciones fundamentales de estas civilizaciones a la historia de la humanidad, su influencia sobre otras civilizaciones y la herencia que los sistemas egipcios de organización social y sus espléndidas obras de arte nos han legado; pero me parece impropio intentar formar profesores con cursos especializados de Paleografía egipcia, Escritura simbólica, Epigrafía o Arqueología, siguiendo la argumentación que defienden algunos profesores universitarios de que sin esas materias es imposible entender cabalmente la cultura egipcia.

Para ayudar a los futuros profesores a cumplir estas metas, es necesario *organizar nuestros sistemas de formación de forma tal que consigan cubrir cuatro objetivos esenciales en los que el profesor se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.*

2.5.1. Elaborar la propia identidad profesional.

El primer objetivo consiste en elaborar la propia identidad profesional. Esto implica cambiar de mentalidad, desde la posición del alumno que siempre ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay profesores que no entienden el verdadero sentido de su trabajo. Las dificultades suelen ser distintas para unos y otros.

Para algunos, sobre todo en la primaria, el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen en la que predominan los modelos idealizados sobre lo que el buen profesor "debe hacer", lo que "debe pensar" y lo que "debe evitar"; pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas reales y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido, mejor o peor, los contenidos de enseñanza a transmitir; pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a ser oído (González Sanmamed, 1994). Así, han aceptado en su interior, como dogma de fe, la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: "el buen profesor debe motivar a sus alumnos"; pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de forma práctica diez técnicas específicas de motivación. Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene más claro lo que no quiere hacer en clase, que lo que va a hacer cuando no haga eso que como alumno ha decidido no repetir. Tiene un modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad, ya que en pocos centros de formación se trabajan las destrezas sociales prácticas que le permitirían tener confianza en sí mismo. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. El choque con la realidad (Vonk, 1983. Veenman, 1984) dura dos o tres años; en ellos el profesor tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos. En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del profesor ideal; quienes lo intentan descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas salen mal es por que yo no valgo, por que yo no soy capaz de dominar la clase; y, de esta forma, los profesores se ponen a sí mismos en cuestión; y, a veces, cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que yo tengo problemas en la enseñanza, si el "buen profesor" no "debe" tener problemas en clase? Como señala Fernández Cruz (1995), la

identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico, y no del estudiante universitario.

Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Corbalán (1998,73):

"La inmensa mayoría de los profesores de Secundaria nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes, al contrario de los de Primaria. Estudiamos una carrera para ser otra cosa: matemático profesional, químico, físico..."

Nuestras Universidades presuponen que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que descoloca a nuestro profesor cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar. El sentimiento de error y de autocompasión se apodera de algunos de nuestros profesores y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. El es un investigador, un especialista universitario, ha pasado dos veranos en un archivo preparando su tesis entre documentos originales escritos en una lengua perdida que él es capaz de descifrar... ¿por qué le obligan ahora a enseñar Historia General a niños de quince años? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la Historia, y que temas claves de su especialidad —como el apasionante tema de su tesis— se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros al uso. Para colmo, nuestros profesores de secundaria se dan cuenta de que no saben cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores de secundaria, y más aún a los de Universidad! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o geólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel! —gritan exaltados—, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados,

mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad les obligue a abandonar el Olimpo de la ciencia y la investigación para trabajar con un grupo de adolescentes. Por contra, algunos profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes... Hace falta un cierto sentido de la humildad para aceptar que tu trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en el seminario por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esencial, y en recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Lo único verdaderamente importante son los alumnos... Esa enorme empresa que es la educación no tiene como fin nuestro lucimiento personal; a los profesores nos pagan para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo, y advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

2.5.2. Dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula.

El segundo objetivo para ganar la libertad de estar a gusto en un aula, hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de comunicación en el aula. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial que ahora lamentablemente se hace por ensayo y error⁹, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y

⁹ "Los que participamos en este Proyecto "Atlántico" no tuvimos ningún tipo de preparación previa, sino que hemos tenido que aprender día a día, recurrir a la imaginación y al sentido común así como a esa experiencia acumulada para afrontar el día a día en el aula" (Canarias, p. 5).

los problemas de los profesores se centran en este ámbito formal de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase. El profesor descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras, en las que el uso de una expresión castiza puede ser simpática o hundirnos en el más espantoso de los ridículos. El problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos hablar o contestar con el silencio. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales, de desplazamientos o audiovisuales (Esteve, 1997). Hay que saber distinguir los distintos climas que se crean en un grupo de clase con los distintos tonos de voz que el profesor puede usar, con el uso de una advertencia pública al líder de la clase, o con el simple gesto de una mirada intencionada con un guiño de complicidad. Los profesores experimentados saben qué lugar físico deben ocupar en una clase dependiendo de lo que ocurra en ella; saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular nuestro ritmo de clase; y el dominio de éstas y otras habilidades de comunicación requiere el entrenamiento de destrezas que no pueden asimilarse por la simple comunicación intelectual; implican además, la capacidad de reflexión sobre los usos adecuados de estas destrezas y una constante actitud de autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente. Al final, cuando dominamos todos estos elementos y códigos de la interacción y la comunicación grupal, conseguimos ser dueños de nuestra forma de estar en clase, nos ganamos la libertad de estar a gusto en el aula, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos.

2.5.3. Organizar el trabajo del aula: una disciplina mínima que permita trabajar en grupo.

El tercer objetivo a cubrir en la formación de profesores es el dominio de otro obstáculo difícil de superar; quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad: el problema de la disciplina. En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores. Jamás logrará superarlo quien no tenga claro el papel que desempeña en un aula, y quien no haya definido claramente sus *estrategias de interacción y comunicación*.

En este tema he visto de todo: desde profesores que entran el primer día en clase pisando fuerte, con aires de matón de barrio, porque alguien les ha dado el viejo consejo de que no deben sonreír hasta Navidad, hasta profesores desprotegidos e indefensos incapaces de soportar el más mínimo conflicto personal. Entre esos dos extremos que van desde la indefensión hasta las respuestas agresivas, el profesor tiene que encontrar una forma de organizar a la clase para que trabaje con un orden productivo (en esto consiste la disciplina). Y, en cuanto comienza a hacerlo, descubre que esto tampoco se lo han enseñado. Se supone que el "buen profesor" debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le ha contado al futuro profesor dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos. El viejo supuesto, según el cual, "para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido" encuentra en este campo su negación más radical. En cada curso, el profesor debe atender otras tareas distintas a las de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Y esto requiere una atención especial, a la que también hay que dedicar un cierto tiempo, hasta conseguir construir un sistema de disciplina que pueda calificarse como educativo (Esteve, 1977). El razonamiento y el diálogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes hay que defenderse. Mi experiencia me dice que los alumnos son seres esencialmente razonables; es posible que, si te dejas, intenten ablandarte y bajar algo tus niveles de exigencia, pero si la razón te asiste y en ella fundas tu propia seguridad, los alumnos saben descubrir enseguida cuáles son los límites. El respeto de los alumnos hacia el profesor no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula.

2.5.4. Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos.

En cuarto lugar, nos queda el problema de enseñar al profesor a adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. El profesor tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos del investigador especia-

lista, y adecuar su enfoque de la materia que explica para hacerla asequible a un grupo de clase compuesto por adolescentes que, por definición, no saben nada de los temas en los que intentamos iniciarles. Yo también protesto por el bajo nivel con el que llegan mis alumnos a la Universidad, pero protestar no sirve de nada, tienes los alumnos que tienes, y con ellos no hay más que dos opciones: o los enganchas en el deseo de saber o los vas dejando tirados conforme avanzas en tus explicaciones. Hay quien, en salvaguarda del nivel de enseñanza, adopta la segunda opción; pero a mí esta actitud siempre me ha parecido el reconocimiento implícito de un fracaso; quizás porque hace tiempo que descubrí que en cualquier asignatura, lo único verdaderamente importante es intentar ser maestro de humanidad.

Este problema se atenúa en los países europeos que han diseñado títulos profesionales de Profesor de Historia o Profesor de Química, ya que desde la perspectiva de un título profesional, los futuros profesores estudian los contenidos científicos pensando desde el principio en que luego tienen que enseñar las materias de estudio que están aprendiendo, lo cual les lleva a aprender no sólo la materia sino también las estrategias de presentación de dichas materias. Sin embargo, en muchos países, la formación científica de nuestros profesores de secundaria se realiza en unas Facultades universitarias que no pretenden formar profesores. En estos centros universitarios predomina el modelo del investigador especialista, dando prioridad a la formación de químicos o de historiadores, sin entender que la mayor parte de sus estudiantes trabajarán profesionalmente como profesores de Química o de Historia en centros de secundaria. Como resultado de este modelo, al llegar a la enseñanza, el profesor que comienza a dar clase debe reciclar los conocimientos especializados que ha estudiado durante años, pensando ahora no en la investigación sino en la docencia. Y, en este punto, aún hay quien sigue aceptando el supuesto erróneo de que el profesor sólo necesita un aprendizaje profundo de los contenidos de las materias; cuando, en la práctica, o el profesor consigue reorganizar los contenidos científicos para hacerlos accesibles a los grupos de alumnos, o su fracaso en la enseñanza es inevitable. Por eso, Corbalán, citando al gran matemático Schoenfeld, nos advierte de que:

"Hay una enorme diferencia entre la manera en que nosotros (los matemáticos profesionales) trabajamos las matemáticas y la manera en que la ven nuestros alumnos. El trabajo matemático es un proceso de descubrimiento, vital y continuo, de alcanzar a comprender la naturaleza de objetos o sistemas matemáticos concretos..."

Desgraciadamente, nuestros alumnos raramente tienen la idea de que trabajar las matemáticas puede ser así. Aunque parezca raro son las víctimas de nuestro profesionalismo; debido a la cantidad de materia que tienen que aprender, les presentamos el resultado de nuestras exploraciones matemáticas de manera ordenada y coherente. Como resultado de esto pueden dominar mejor la materia, pero este dominio tiene funestas consecuencias... No existe la emoción de descubrir algo nuevo, sino simplemente la (pequeña) satisfacción de adquirir ciertas habilidades” (Corbalán, 1998, 73).

3. FORMAR MAESTROS DE HUMANIDAD.

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que les rodea y a encontrar un lugar propio desde el que participar activamente en nuestra sociedad. Para cumplir este objetivo a través de la enseñanza, no hay otro camino más que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. Es decir, rescatar para ellos la preocupación original de los hombres y mujeres que construyeron cada capítulo de las ciencias que explicamos en clase. En efecto, todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, como respuesta a una preocupación vital, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar. Alguien sumido en la duda, inquieto por una pregunta sin respuesta, elaboró los conocimientos del tema que mañana vas a exponer en clase. Y ahora, para hacer que tus alumnos se interesen por la respuesta, no tienes otro camino mejor que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que los autores elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros; hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, es necesario preguntarse qué sentido tiene comparecer ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos; qué les podemos aportar; qué esperamos conseguir con esa clase. Y luego, hay que programar cómo enlazar lo que ellos ya saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que vamos a introducir. Por último, es necesario plantearse un reto: nos tenemos que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repetimos la exposición del tema como un salmo con la misma anécdota en el mismo sitio y los mismos ejemplos. Llevo más de treinta años como profesor oyéndome explicar los mismos temas, he calculado que me jubilo el año 2.021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y con los bordes más carcomidos. La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... *"Pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir..."*, así recordaba Unamuno a un gran maestro como Giner de los Ríos.

Cuando se adopta esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura que te rescata del tedio y del aburrimiento, y entonces encuentras la libertad de expresar en clase algo que te es muy querido: los contenidos de una materia que estudias desde hace años. Inmediatamente recibes la respuesta: los alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a las respuestas que ellos emiten con su silencio, sus gestos y sus preguntas, y el tiempo de clase se pasa volando —también para ellos—. Y entonces descubres la alegría: la magia de la comunicación te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la enseñanza.

4. LA FORMACIÓN CONTINUA: UN ELEMENTO CLAVE PARA ELIMINAR EL DESCONCIERTO DE NUESTROS PROFESORES.

Si durante los años en que se trabajaba por la inclusión de todos los niños en nuestros sistemas educativos, con toda justicia, se puso el énfasis en la figura del alumno, llamando la atención sobre el hecho de que es el

protagonista central del aprendizaje, ahora es preciso apoyar prioritariamente a nuestros profesores. Es necesario abrir una nueva etapa en la que recuperemos la importancia del papel del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (Gray, 1999). El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de las Administraciones educativas y del conjunto de la sociedad al trabajo de nuestros profesores. Para ello deberíamos emprender nuevas iniciativas en el reconocimiento social de la labor de los profesores y en la mejora de sus condiciones de trabajo; pero básicamente hemos de afrontar una nueva concepción de la formación continua de nuestros profesores para hacerles capaces de afrontar los retos y las exigencias sociales de esta nueva etapa de la educación.

Como ya se ha dicho, el cambio social y educativo no ha hecho más que empezar. La dinámica de cambio de la sociedad y la economía del conocimiento sugiere un futuro en el que aún tendremos que adaptar nuestras estructuras y objetivos educativos a nuevos desafíos que ahora no podemos ni imaginar. Si ahora el contexto social en el que trabajan nuestros profesores cambia significativamente cada cinco años, es necesario prever estructuras de formación continua que faciliten la adaptación a los sucesivos cambios de decorado que será necesario afrontar en el futuro, cada vez con un ritmo más rápido. Si nuestra sociedad y nuestro sistema productivo esperan que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de nuevos problemas sociales que surgen inesperadamente, es necesario mantener unas estructuras de reciclaje profesional efectivas capaces de aportarles nuevas herramientas metodológicas y nuevos enfoques de su trabajo con los que hacer frente a los nuevos retos que aún supondrá la continua aceleración del cambio social. Para ello, es necesario dar prioridad al desarrollo de actividades específicas que les permitan enfrentar las nuevas responsabilidades que nuestra sociedad les encomienda, y desarrollar una acción coherente frente a las nuevas dificultades en las aulas (Marcelo, 1994, 1995). Sin una visión clara del contexto en el que se actúa y sin herramientas válidas para enfrentar los nuevos problemas, aún continuará el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y de

malestar del profesorado, producidos en buena medida por que aún seguimos formando a nuestros profesores para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen. La presión del cambio social ha modificado profundamente el trabajo educativo de nuestros profesores en las aulas, el tipo de alumnos que acuden a ellas, y el clima de relación humana en su interior; sin embargo, la misma sociedad que pide a nuestros profesores hacer frente a nuevas responsabilidades no tiene estructuras de formación continua, y a veces ni siquiera voluntad política, para asegurar un cambio del trabajo en las aulas que responda a los problemas emergentes.

Muchos de nuestros profesores sufren un auténtico colapso al enfrentarse a las nuevas exigencias de la realidad cotidiana en las aulas, ya que apenas si poseen destrezas sociales para afrontar sus responsabilidades, sobre todo en el ámbito relacional y organizativo. Para mayor desgracia, el tema de la disciplina se ha convertido en un tabú pedagógico; un tema que no se habla y que suele despacharse enunciando la necesidad de que el profesor sepa mantener la disciplina. El trabajo desarrollado por Vera (1988) demostró que la disciplina era el principal problema de los profesores, a enorme distancia del segundo, pero aun así parece que está mal visto plantear una formación específica sobre estos aspectos en los programas de formación de profesores. En consecuencia, muchos profesores, faltos de una formación específica y absolutamente desbordados por la realidad del aula, tienden a recuperar antiguos estilos autoritarios y medidas represoras que suelen generar aún más violencia¹⁰.

Kallen y Colton (1980) relacionaban el aumento de la conflictividad en la enseñanza con el aumento de la escolaridad obligatoria. Tenemos que darnos cuenta de que, en las actuales circunstancias, no podemos seguir jugando el antiguo papel del conferenciante académico, simplemente porque ha cambiado el público y debemos adaptarnos a nuestros alumnos, modificando el lenguaje que utilizamos, los ejemplos que empleamos para contactar con sus experiencias y los elementos de motivación que utilizamos; ya que muchos de ellos no aspiran a seguir una carrera universitaria, y no podremos conseguir con ellos más objetivos educativos que los que sean

¹⁰ En este sentido se expresa el proyecto "Atlántico" al plantearse como objetivo: "dar respuesta educativa antes que disciplinaria a aquellos alumnos que se encuentran en claro peligro de abandono escolar y/o que hayan manifestado ya tendencia conductas disruptivas" (Canarias, p.3).

asequibles mientras permanecen en una institución en la que declaran abiertamente que no quieren estar. Y si, en esta situación, nuestros profesores no ofrecen a los alumnos más alternativa que la marginación, la sumisión a unas normas en las que no tienen la posibilidad de participar, y se les hunde la autoestima¹¹ calificándolos de fracasados cada año sin ofrecerles una actividad alternativa, ya tenemos todos los ingredientes para que la situación escolar estalle un día u otro. Los programas de *Inoculación de Estrés*, y de *Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas* (Esteve, 1986, 1989a, 1989b, 1997), u otros similares, diseñados con el fin de enseñar a los profesores a adquirir destrezas sociales para enfrentar situaciones difíciles en las aulas deberían generalizarse como una parte imprescindible de la formación práctica de los futuros profesores. De hecho, la formación de destrezas con simuladores que implican el empleo de circuitos cerrados de televisión ha obtenido un notable éxito en Estados Unidos e Inglaterra en muchos ámbitos profesionales que requieren no sólo conocimientos intelectuales sino también destrezas sociales, figurando en las principales obras de referencia sobre formación de profesores (Gold, 1996: 558, 559, 590; Dean, 1996: 160, 168, 174; Travers y Cooper, 1996: 21, 22, 25, 62, 67, 255; Vandenberghe y Huberman, 1999: 192, 202) mientras que en los programas europeos de formación apenas se utiliza en la formación inicial de profesores en un reducido número de Universidades.

Una última precisión sobre la metodología de la formación permanente. Los años en los que dirigí el Instituto de Ciencias de la Educación de mi Universidad me convencieron de la escasa utilidad de los cursos, conferencias y jornadas para modificar el trabajo del profesor en el aula. En el mejor de los casos, los profesores asisten a ellos interesados, consideran importantísimas las ideas explicadas por el conferenciante de turno, tienen buen cuidado en firmar la hoja de asistencia por su valor burocrático y vuelven a su aula al día siguiente para seguir haciendo lo mismo que antes. Tengo la profunda convicción de que la acción del profesor en el aula sólo se modifica por imitación de modelos prácticos, a partir de actividades de reflexión en grupo y de elaboración de materiales didácticos, sobre la base de la comunicación entre iguales. Las tres experiencias

¹¹ Es muy interesante constatar que el daño a la autoestima de los alumnos ha sido identificado en varios de los proyectos marco, como uno de los elementos esenciales para ayudar a los alumnos problemáticos.

marco que acompañan a esta ponencia son un buen ejemplo de ello¹². La práctica del aula se modifica en Seminarios y Grupos de Trabajo permanentes, en los que todos los profesores participan en una actividad de mejora de la enseñanza en la que se sienten implicados, en la que pueden reflexionar y hablar libremente de las dificultades específicas a las que tienen que hacer frente en el aula, y en la que pueden recibir la solución concreta y práctica de un colega que ya ha solucionado ese mismo problema. Si alguien me pidiera un consejo sobre la política de formación permanente, yo propondría reducir al mínimo cursos, cursillos y jornadas para destinar los escasos recursos existentes a la financiación de actividades permanentes de mejora en el marco de Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo. Defiendo esta idea con una última razón: el cambio social y educativo seguirá derroteros que ahora no podemos predecir, la capacidad de reacción de las Administraciones educativas es siempre más lenta que la reacción personal, creativa y comprometida con los alumnos de los profesores que enfrentan los nuevos problemas en las aulas¹³. Frente a la idea que se transmite a nuestra sociedad, de que su trabajo es mediocre y deficiente, siempre he defendido que son nuestros profesores, los hombres y mujeres que atienden las escuelas de los barrios más desfavorecidos y de los pueblos más alejados, quienes nos mantienen en la nómina de los países cultos y desarrollados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

CORBALAN, F. (1998) *Una vida enseñando matemáticas*. Cuadernos de Pedagogía, 266, febrero, 72 -75.

DEAN, J. (1996) *Beginning Teaching in the Secondary School*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

¹² Suscribo al pie de la letra las reflexiones contenidas en el apartado: "A modo de conclusión: Aprender para mejorar la práctica docente" de la experiencia de Barcelona (Cataluña, p. 5).

¹³ "...los apoyos externos recibidos han sido escasos, limitados a recursos económicos insuficientes que en algún curso han llegado con casi doce meses de retraso, teniendo incluso el profesorado que adelantar dinero propio para que los chicos pudieran realizar el trabajo previsto" (Canarias, p. 5). "No hemos recibido recursos personales de la Consellería de Educación a pesar de haberlo solicitado reiteradamente... Tampoco hemos recibido respuesta de la Consellería de Familia...(Galicia, p.5).

- ESTEVE, J.M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1986) Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers, *European Journal of Teacher Education* , 9, (3), 261-269.
- ESTEVE, J.M. (1989a) Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique, *Education*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- ESTEVE, J.M. (1989b) Training Teachers to Tackle Stress, en: Cole y Walker (Eds.) *Teaching and Stress* . Milton Keynes: Open University Press, 147 - 159.
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M. (2000) "The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future". *Educational Review*. 52, 2, 197 - 208.
- ESTEVE, J.M. (2003) *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- EUROPEAN COMMISSION. (2002) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life*. Brussels: Eurydice.
- FABRA, M.L. y DOMÉNECH, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995) *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: F.O.R.C.E.
- GIMENO, J. (2002) El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de educación*. Número extraordinario, 271 - 292.
- GOLD, Y. (1996) "Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring and Induction". En: Sikula, E. (Ed.). *Second Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994) *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. La Coruña, Universidade Da Coruña.

- GRAY, J. y OTROS (1999) *Improving schools*. Buckingham: Open University Press.
- KALLEN, D. y COLTON, S. (1980) *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Paris: Unesco.
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARCELO, C. (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- MERIEU, PH. (1989) *Enseigner, scénario our un métier nouveau*. Paris: ESF.
- REDING, V. (2002) *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Commission Européene. Vid: [http:// www.europa.eu.int/rapid/start/cgi](http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi)
- TRAVERS, C.J. & COOPER, C.L. (1996) *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London-New York: Routledge.
- VANDENBERGHE, R. & HUBERMAN, A.M. (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEENMAN, S. (1984) "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*. 54, 2, 143-178.
- VERA, J. (1988) *El profesor debutante*. Valencia: Promolibro.
- VONK, H. (1983) Problems of the beginning teacher, *European Journal of Teacher Education*, 6, (2), 133-150.

AYUDAR A LOS PROFESORES A FORMARSE EN Y POR LA IMPLICACIÓN EN UN PROYECTO PEDAGÓGICO COLECTIVO¹⁴

Philippe Meirieu

Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon. Francia.

A partir de las experiencias pedagógicas propuestas y en la perspectiva de mejorar la formación inicial y continua de los profesores de la escuela obligatoria, se pueden definir algunos principios generales.

I. Los retos a los cuales debe enfrentar la formación de los profesores

- 1) Ayudar a los profesores a sentirse activos en el sistema educativo. En efecto, la Educación nacional articula objetivos nacionales que se imponen a todos y un gran margen de maniobra dejado a los protagonistas locales en el marco de los centros educativos de primaria y secundaria. Ahora bien, sucede que el profesor no percibe ni lo que está en juego de las directivas nacionales, ni sus posibilidades de intervención en el marco local; sucede incluso que se siente incapaz de actuar localmente ignorando, al mismo tiempo, las prescripciones nacionales. El papel de la formación es aquí decisivo. Así pues, por ejemplo, el profesor debe percibir las finalidades de las innovaciones institucionales de las cuales es parte involucrada, pero debe también definir los espacios donde podrá ejercer su iniciativa y ser una fuerza de propuesta en su centro. De la misma manera, un profesor, a cualquier nivel que enseñe, debe saber que su palabra para los padres no se percibe como una palabra privada, la expresión desde su solo punto de vista personal, sino como la posición, mucho más amplia, de una institución pública que el encarna a sus ojos.

¹⁴ El texto de esta Ponencia fue presentado antes de su exposición. Finalmente expuso otra cuyo texto se incluye también a continuación de esta Ponencia.

2) Garantizar el cambio de la posición del que aprende a la posición del que hace aprender: el profesor debe, sin cesar, pasar de una posición donde su prioridad es la apropiación personal de los conocimientos a una función donde su misión será la transmisión de los conocimientos a otros que deberán ellos mismos apropiárselos. Este cambio es difícil, ya que el criterio de éxito es radicalmente diferente en los dos casos: transmitir, es colocarse «del lado del otro», «del lado del que debe aprender» y sobre el que se ignoran, generalmente, las motivaciones, los bloqueos, etc. Este cambio impone la consideración de dos elementos esenciales:

- **Un nuevo enfoque de los «conocimientos académicos»:** Para administrar las interacciones con la clase, responder a las preguntas de los alumnos, llegar a acuerdos o proyectos en una disciplina o interdisciplinarios, es necesario obligarse a una reflexión profunda sobre los métodos de aprendizaje, y también sobre los posibles puntos de bloqueo, los «nudos» de dificultad didáctica y los obstáculos pedagógicos. Para eso el profesor debe entrenarse en efectuar, cada vez que eso sea necesario, retornos regulares hacia nuevos «conocimientos académicos», a veces insuficientemente controlados y, de todas formas, en evolución.
- **Una postura de experto reflexivo:** se trata de aprender a colocarse sistemáticamente en posición de reflexión crítica sobre la eficacia de la situación de transmisión en la cual se encuentra colocado o que se ha organizado. El profesor, en efecto, no puede limitarse a preparar lecciones, cursos o secuencias de aprendizaje, debe, sin cesar, preguntarse sobre su enseñanza desde el punto de vista del aprendizaje efectivo de sus alumnos, tomados en su diversidad. Eso necesita «descentrarse» permanentemente, lo cual requiere, para su formación, un entrenamiento sistemático en el análisis de las situaciones de aprendizaje.

3) Garantizar la asunción de la dimensión educativa de la profesión: si la función de transmisión es absolutamente central para un profesor, ésta se inscribe en el contexto particular de la escolaridad. No basta con yuxtaponer aprendizajes exitosos, es nece-

sario también organizar situaciones que se inscriban en la continuidad, estar atento a la estructuración de los grupos, a la adquisición de capacidades sociales, a la función de integración de la escuela. Ser enseñante hoy impone saber acompañar el proceso de los alumnos que deben, progresivamente, encontrar su lugar y hacer las elecciones pertinentes para su futuro. Sin una preocupación compartida por toda la institución y todos sus protagonistas por la socialización y la orientación de los alumnos, la escuela no conseguirá la integración social y profesional de la que se encarga. Eso pasa, por una parte, por un trabajo importante sobre la cuestión de la ley y las normas, la gestión de las situaciones de clase, los problemas de violencia y el imperativo del respeto recíproco. Pero todo eso no puede abordarse solamente a través de «cursos»: reflexiones y análisis de la práctica son indispensables.

- 4) **Hacer frente a situaciones socioculturales específicas:** el trabajo en una escuela, un centro, una clase, corresponde a veces, para los profesores, el descubrimiento brutal de realidades que ignoran, conocen mal o sobre las que ellos disponen de representaciones aproximadas. Esto es a veces fuente de malentendidos, cuando no es de incomprendimientos o bloqueos. Es pues esencial ayudar a los profesores a entrar en «otro mundo» que el suyo. Eso puede, en parte, enseñarse, pero debe también implicar situaciones de «inmersión» acompañadas de reflexión, de trabajo sobre su capacidad de comprender y entrar en relación con alumnos, etc.

II. Los contenidos de formación necesarios

A partir de estos cuatro grandes retos, se pueden definir los «pasos obligados» de la formación. Para eso presentamos a continuación una lista que, en ningún caso, quiere ser un programa y, aún menos, una programación. No debe, de ninguna manera, considerarse como identificadores de los «módulos de formación» que deberían, cada uno, ser objeto de enseñanzas o actividades separadas. En otros términos, son elementos que deben imperativamente ser encontrados por el profesorado en su formación, pero bajo formas variadas (trabajo documental, conversaciones, investigaciones, encuentros, experiencias personales o colectivas, enseñanzas, etc), dentro

de un planteamiento que permitan la integración (a partir de proyectos que elabora, de situaciones que encuentra, de problemas que debe plantear para luego solucionar) y velando por la definición de los acervos adquiridos así como por las posibilidades de aplicación.

1) Sentirse activo en el sistema educativo:

- los valores fundadores del oficio de profesor,
- los principios del servicio público de educación y el estatuto de funcionario,
- la ética profesional del profesor,
- lo que está en juego a niveles éticos y ciudadanos vinculados con las TIC,
- las relaciones con los padres y madres,
- el planteamiento del proyecto de escuela o centro,
- el trabajo en equipo entre varias categorías,
- el trabajo en equipo pluridisciplinar.

2) Garantizar el cambio del estatuto del que aprende al estatuto del que hace aprender:

- el control del contenido disciplinar que debe enseñarse y las condiciones didácticas de su enseñanza,
- la historia de las doctrinas pedagógicas,
- la construcción de una situación de aprendizaje,
- la diferenciación de la pedagogía,
- la localización, el análisis y el tratamiento de las dificultades escolares (incluida la definición de las dificultades que requieren tratamiento específico no pedagógico, así como la definición de otros intervinientes y recursos movilizables en estas situaciones),
- la elección de las herramientas y manuales,
- la utilización pedagógica de las TIC,
- la investigación documental,
- el trabajo en colaboración con un participante artístico o cultural,
- la notación, la evaluación de los alumnos y la corrección.

3) Asumir la dimensión educativa del oficio:

- el papel y las funciones del profesor principal o profesor «jefe de proyecto»,
- la gestión de los grupos,
- las leyes, normas y Reglamentos en la institución escolar,
- la disciplina y las sanciones,
- la igualdad chicos-chicas,
- la orientación,
- el conocimiento de los procedimientos de evaluación y certificación en la institución escolar,
- el conocimiento de la estructura y las posibilidades de orientación ofrecidas por el sistema escolar,
- el igual conocimiento de las vías generales, tecnológicas y profesionales.

4) Hacer frente a situaciones socioculturales específicas:

- conocimiento de la diversidad social de las situaciones escolares,
- conocimiento de las situaciones interculturales,
- prevención y protección del niño y del adolescente (localización de las señales de la infancia maltratada y de las conductas de riesgo),
- los universos culturales de la infancia y de la adolescencia,
- la integración de los alumnos en situación de desventaja.

III. El planteamiento general de la formación: el «proyecto-formación»

En principio y sobre todo, conviene procurar que *los principios pedagógicos de la formación de los profesores sean los que se desea que apliquen con sus alumnos*. En primer lugar, se trata de la diferenciación de los cursos de formación en función de los acervos previos, necesidades específicas y proyectos desarrollados por las personas. Pero, más ampliamente, todas las actividades deben ser portadoras de la misma exigencia de calidad y rigor que se desea para toda la escuela y todo centro escolar.

No se forma a un profesor, él es el que se forma. Se forma llevando a término muchos «proyectos de formación» que le permiten integrar las contribuciones de todo tipo y de construir las competencias necesarias para el ejercicio de su oficio. En efecto, es porque está en un planteamiento de proyecto por lo que el profesor puede comprender el interés de los conocimientos y experiencias que proponen sus formadores y que se articulan en los casos reales a los que se enfrenta. Es porque está en un planteamiento de proyecto por lo que el profesor puede aprender a movilizar sus conocimientos y sus experiencias para hacer frente a problemas profesionales y perseguir objetivos en los que habrá de medir lo que hay que poner en juego. Es porque está en situación de proyecto por lo que él mismo pondrá en marcha progresivamente la adquisición de nuevos conocimientos y se colocará en una dinámica profesional que será determinante para toda la su carrera. Resumidamente, el planteamiento de proyecto, globalizador y finalista, permite evitar la yuxtaposición de acciones puntuales.

Para eso, se puede imaginar la siguiente metodología: poner a los profesores en situación de «proyecto-formación

- definir, en una «ficha de proyecto», los elementos del proyecto, las modalidades de su desarrollo (calendario, contexto, trabajo individual o en grupo, etc), el procedimiento, las formas y condiciones de la evaluación;
- desarrollar el proyecto con la ayuda de formadores e integrando los conocimientos aportados en los módulos de formación o adquiridos en trabajo autónomo y documental;
- identificar los obstáculos para avanzar y alcanzar el éxito de los proyectos y movilizar los recursos formativos de todo tipo para superar estos obstáculos;
- dar cuenta de su trabajo y comprometerse en un planteamiento de compartir con otros los acervos adquiridos.

Conclusión: El conjunto de estas propuestas de formación se inscribe en la voluntad deliberada de mejorar la «profesionalización» de los profesores. Sin embargo, la insistencia sobre este último no debe hacer olvidar que el oficio de profesor no podría nunca reducirse a un conjunto de conocimien-

tos y competencias incluso muy bien controladas. Enseñar, en la Escuela, es encarnar a diario los valores fundamentales:

- 1) **El valor de la verdad:** el profesor tiene por misión hacer existir su clase como un espacio que escapa a las relaciones de fuerza, a los conflictos de opiniones, a los prejuicios y a las pasiones. La clase debe ser el lugar de la construcción de un informe exigente con la verdad... en nombre de una exigencia que el profesor lleva en él y que debe esforzarse en instalar como principio de funcionamiento en toda su enseñanza
- 2) **El valor de la cultura:** los programas escolares no son solamente útiles para conseguir una carrera escolar y una inserción social; su valor eminente es que la cultura de la cual son portadores «reúne y libera a los hombres»: los reúne más allá de sus diferencias legítimas, los libera del peso de las costumbres, de los prejuicios y de toda forma de fatalismo.
- 3) **El valor de la solidaridad:** aunque la escuela debe ir a contracorriente de la ideología dominante, no debe tener vergüenza de afirmar la primacía del éxito colectivo sobre el de la ambición individualista, la primacía de la democratización necesaria del acceso a los conocimientos sobre el mercantilismo de los conocimientos y de los saberes, la primacía del respeto y la promoción de cada uno sobre la lógica de la eliminación de los más débiles.

Estos valores dan sentido al oficio de profesor. Son los únicos capaces de movilizar en torno a este oficio las energías necesarias para hacer frente a los retos que tenemos que destacar. Deben pues estar en el corazón de las prácticas de la formación. Deben inspirar todos los dispositivos técnicos de formación cuyo desarrollo descrito aquí parece necesario hoy.

PENSAR LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE BUENAS "EXPERIENCIAS" PEDAGÓGICAS¹⁵

Philippe Meirieu

Director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon. Francia.

El conjunto de las iniciativas presentadas han mostrado, evidentemente, que los profesores implicados supieron demostrar una serie de cualidades excepcionales. Se trata pues de comprenderlas y, sobre todo, de identificar la manera en que estas cualidades pueden traducirse en «competencias» y llegar a ser «objetos de formación». El objetivo consiste en permitir a estas «experiencias» señaladas con el sello de la excelencia y convertirse en «lo ordinario» del sistema escolar. Debemos comprender lo que las caracteriza y sacar conclusiones para reconsiderar el sistema de formación de los maestros y profesores.

1) La primera característica de los profesores que trabajan en estos centros es la capacidad para inventar. Son «profesores- investigadores», «profesores- inventores». No se limitan a aplicar recetas o poner en práctica procedimientos ya existentes, se ponen a trabajar para imaginar nuevos métodos pedagógicos. A este respecto, nos invitan a salir del esquema "aplicacionista" que prevalece demasiado a menudo en materia de formación. Según este esquema - que se podría llamar también "médico- tecnocrático" - bastaría con analizar los problemas de los alumnos para poder definir las soluciones que les convienen: los remedios se contendrían en los síntomas, como las nueces en su cáscara. Ahora bien, toda la historia de la pedagogía nos muestra que no es el caso: el conocimiento de los problemas, la definición de los síntomas no permiten en absoluto, por ellos mismos, hacer avanzar las prácticas. Al contrario, existe un salto cualitativo entre los primeros y las segundas. Como existe, por eso, un salto cualitativo entre las finalidades y los medios: no basta con profundizar en las finalidades para encontrar, ocultas en su seno, los medios para su realización. Una vez definidas las

¹⁵ Ponencia que expuso en las Jornadas.

finalidades, es necesario identificar las dificultades y los recursos y ponerse a trabajar para definir prácticas y métodos. Y estas prácticas no preexisten necesariamente: se pueden basar en la memoria pedagógica, pero será necesario también examinar la situación, debatir con los compañeros, plantearse nuevas posibilidades, etc.

Esto nos remite a una primera exigencia relativa a la selección y a la formación de los profesores: exigencia de favorecer las capacidades de invención pedagógica individuales y colectivas, tanto en las pruebas de selección del profesorado, como en las prácticas de formación. Lo que está bastante radicalmente en ruptura con las condiciones actuales de las pruebas de selección y de la formación, que generalmente se basan, en todas partes, en la integración de una norma y la conformidad con un modelo preexistente.

2) La segunda característica de los profesores innovadores (en gran medida vinculado a la primera) es la capacidad de trabajar en la interactividad. No se encierran en un marco obligado (en particular un marco de disciplinas que controlan muy bien), parten de las cuestiones pedagógicas que plantean los alumnos para volver a interrogar colectivamente, globalmente, a los conocimientos que se encargan de transmitirles. Para retomar la distinción propuesta por Basil Bernstein y ampliamente recogida por Louis Legrand, son capaces de pasar del «código seriado» al «código integrado». El «código seriado» es una organización de la cultura escolar que implica una forma de clasificación rígida, tanto a nivel horizontal (yuxtaposición de las disciplinas y actividades) como vertical (jerarquización de los niveles, que son también niveles de poder). El «código integrado» es, por su parte, una organización de la cultura escolar en torno a problemas que deben solucionarse o a tareas a llevar conjuntamente con fuertes relaciones horizontales, una utilización de recursos diversificada y un planteamiento de proyecto.

Esto nos remite a una segunda exigencia relativa a la selección y a la formación de los profesores: fuerte exigencia científica en la formación académica que permite a las personas comprometerse en un trabajo común sin temer que su disciplina quede diluida o amenazada. Conviene, en este sentido, poner pruebas de selección y tiempo de trabajo de formación en los que los futuros profesores se pongan en situación de movilizar sus competencias de manera complementaria para construir proyectos comunes.

3) La tercera característica de los profesores innovadores (como prolongación de las dos primeras) es la reactividad. Son capaces de reaccionar ante una situación inesperada y de controlar su actividad en función de los efectos que produce. Aquí también se trata de un cambio radical de paradigma: más que actuar con un modelo preestablecido de lo que debe ser una «acción exitosa», más que obstinarse en reproducir de manera idéntica modelos, con el pretexto de que "es así lo que es necesario hacer». Al contrario, es necesario estar al tanto de lo que permite progresar permanentemente, recoger la información para identificar las menores disfunciones y, en vez de intentar desesperadamente volver a la norma, comprometerse en una nueva investigación, buscar recursos originales para ir hacia adelante.

Esto nos remite a una tercera exigencia relativa a la selección y a la formación de los profesores: exigencia en términos de capacidad para afrontar riesgos medidos, para soportar las presiones y compromisos sociales, para gestionar proyectos a largo plazo con distintos protagonistas y compañeros en un planteamiento de educar a ciudadanos. Conviene, en este sentido, implicar a los futuros profesores, cuanto antes, en su propia formación. Nada en esta formación debe escapar a la reflexión crítica y la regulación permanente con los protagonistas... Para que los propios profesores adquieran una lucidez pedagógica máxima y hagan lo mismo con sus alumnos. Esto es tan verdadero, como nos lo demuestran todas las investigaciones internacionales, que «los profesores no hacen nunca con sus alumnos lo que se les dijo que hicieran, pero hacen lo que se hizo con ellos».

He aquí tres competencias esenciales que deben tenerse en cuenta y en ellas formar a los profesores si queremos promover una escuela progresista en una perspectiva democrática. ¿Pero esto basta? No lo creo.... Ya que, junto a la necesaria construcción de las competencias, toda verdadera formación debe implicarse en un acompañamiento de la identidad profesional.

Obviamente, el enfoque por las competencias representa un avance significativo con relación a una concepción de este oficio en términos de «dones». Es indispensable hacer el inventario completo de las competencias determinantes para hacer bien este oficio, al igual que es absolutamente esencial garantizar que los profesores son muy capaces de desempeñar todas las tareas que les corresponden. Pero, para la enseñanza, como para todos los demás oficios, es necesario recordar sin cesar que *una profesión no se reduce a la suma de las competencias necesarias para ejercerlo*. Estas

competencias son indispensables; pero no son suficientes. Ya que una profesión, es también - y, sin duda, en primer lugar - una identidad, una manera de ver el mundo y de situarse con relación a él, un proyecto particular llevado por una persona. Y la formación debe trabajar, con las personas en formación, sobre su propio proyecto.

El proyecto de enseñar es, en efecto, para muchos profesores, esencialmente en la enseñanza secundaria, el hacer compartir la pasión de una disciplina que les gustó y que han elegido enseñar. Tienen la nostalgia de una especie de «escena primitiva» que les permitiría reproducir con algunos de sus alumnos - los elegidos - la relación de maestro a discípulos que ellos mismos vivieron. Ahora bien, esta representación - esta postura identitaria - corre el riesgo de funcionar como un obstáculo a la democratización de nuestra escuela: los profesores crispados sobre ese funcionamiento, permanecen anclados en la reproducción mimética de algunos esquemas, cuando es necesario, al contrario, que hagan una apuesta por la educabilidad de todos. Nosotros, por lo tanto, debemos acompañar este cambio de identidad, ayudar a los profesores a encontrar más satisfacción en el éxito del mayor número posible de alumnos, que en la reproducción y la selección. Es un asunto de formación, obviamente. Es también un asunto de ambición política claramente indicado. Sin esta ambición, la formación de los profesores no podrá afrontar los retos que tenemos al albor del siglo XXI.

BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL: *Experiencias de aula*

Bachillerato:

- **D. Francisco José Navarro Rodríguez.** Profesor de Educación Secundaria. "¿Cómo acercar los recursos de Internet al aula en Física?". IES Campo de Calatrava de Miguelturra (Castilla la Mancha).
- **D^a Teresa Vidaechea Solís.** Profesora de Educación Secundaria. "La construcción europea a través del intercambio escolar: Vallecas-Ostia (Roma)". IES Villa de Vallecas, IES Madrid Sur y EOI de Moratalaz (Madrid).

Formación profesional:

- **D. Ángel Ramón Martín Aguirre.** Profesor de Educación Secundaria. "La formación en centros de trabajo". IES Juan de la Cierva de Madrid.
- **D. Emiliano Antón Herrero.** Profesor de Educación Secundaria. "Gestión de las competencias y la formación del profesorado en el área de fabricación". Instituto de Máquina Herramienta de Elgoibar (País Vasco).



DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

¿Cómo acercar los recursos de Internet al aula en Física?

NIVEL EDUCATIVO:

Bachillerato

PRESENTADA POR:

Francisco José Navarro Rodríguez

Profesor de Educación Secundaria. IES "Campo de Calatrava", de Miguelturra (Ciudad Real)

· **Resumen de la historia:** Centro único en la población de Miguelturra, de unos 750 alumnos con tan solo cinco grupos de bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de Humanidades y Ciencias Sociales. Desde siempre solo hay un grupo de alumnos de Física en segundo de bachillerato con pocos alumnos. Es un centro nuevo que lleva 12 años de andadura y dispone de una red inalámbrica wifi que permite al acceso a Internet desde prácticamente cualquier dependencia, educativa o administrativa. Dispone de tres aulas de informática conectadas a Internet, además de 14 equipos portátiles que permiten acercar Internet al aula.....todo ello está infrautilizado.

· **Descripción del entorno social y familiar del alumnado.** Miguelturra es un municipio a tan solo 3 Km de Ciudad Real, capital. Tiene un rápido crecimiento urbano y de población. Actualmente cuenta con unos 10.000 habitantes y recibe una población inmigrante creciente. Además cuenta con casas de acogida en las que se alojan alumnos de características especiales.

· **Características del alumnado** (porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales, con necesidades de compensación educativa, etc.) En el centro tenemos escolarizados en secundaria alrededor de unos 20 acnees, y recibimos alumnos de compensación educativa de forma irregular y durante cortos periodos de tiempo. A eso hay que unirle la creciente población de adolescentes inmigrantes que desconocen el idioma y se escolarizan en el IES. Ninguno de estos alumnos cursan bachillerato.

- **Descripción del personal que presta sus servicios en el mismo.** La plantilla del Centro es en un 80 por ciento estable, y desde hace tres o cuatro cursos disponemos que profesores que atienden exclusivamente a la diversidad: acnees, grupos de apoyo, diversificación...
- **Proyectos significativos que lleva a cabo el centro,** además del que se va a presentar. Atención a la diversidad: grupos de apoyo en Lengua y Matemáticas.

Descripción de la experiencia:

OBJETIVO

- Localizar, seleccionar, ordenar y guardar recursos de la Red relacionados con contenidos de Física.
- Difundir y acercar estos contenidos al alumno.
- Rentabilizar las posibilidades didácticas de estos recursos en el aula.

DIFICULTADES INICIALES

1. **En el centro.** Por lo general en los centros disponemos de aulas de informática en red de cable con conexión a Internet. Dado que su uso es compartido por todos los interesados, las sesiones no se pueden improvisar, hay que programarlas con antelación ya que funcionan generalmente mediante reserva semanal. Ello implica para el profesor asegurarse de:
 - Tener programadas actividades demostrativas -el profesor muestra contenidos a los alumnos siendo éstos meros espectadores de imágenes, animaciones, modelos... -, de investigación -el profesor plantea una hipótesis de trabajo y por grupos realizan una pequeña investigación guiada en determinadas webs-, o de trabajo individual -cada alumno realiza actividades con Internet, o con otro software.
 - Lo más difícil, asegurarse minutos antes de que el aula y la conexión a Internet están en perfecto estado de funcionamiento, sobre todo si

en el turno anterior hubo un grupo “experto” en crear problemas y/o un profesor que “tecnológicamente capacitado”, pero es incapaz de controlar el trabajo de los alumnos en el aula.

2. **Trabajar externamente con el alumnado:** Algunos alumnos no tienen ordenador, o son muy anticuados. La mayoría no tienen acceso a Internet, y los que lo tienen no cuentan con el permiso de la familia para navegar libremente, con lo que no podemos proponer actividades que supongan el uso libre de Internet.
3. **En la Red:** Enorme variedad de contenidos, dispersos o inadecuados. No plantean actividades educativas a realizar.

ACTUACIONES EN EL CENTRO

Para vencer estas dificultades desde el Centro hemos conseguido ponernos de acuerdo en:

1. **Red inalámbrica o wifi:** La Consejería de Educación de Castilla La Mancha, a modo de proyecto piloto, instaló en nuestro centro una red wifi que permite la navegación en Internet de todos los equipos del IES en cualquier estancia del centro. Esta red permite además otras muchas posibilidades sin explotar (intranet, fpt...) palabras que sólo conocen los técnicos.... Este modelo de red se va a generalizar este curso para los IES de mi región, dentro del **Proyecto Conectividad Integral**.
2. **Equipamiento:** Promover y conseguir de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha 15 **equipos portátiles** que navegan en Internet y permiten tener Internet en cualquier aula bien para uso del profesor en sus clases (presentaciones, mostrar una herramienta, pizarra digital...) o bien con aula informática móvil con dos, tres o hasta 15 equipos simultáneos en una red portátil controlada por el profesor. La dotación se complementa con **tarjetas de red inalámbricas** para equipos de sobremesa instalados en PC de los departamentos.... Se acabaron los cables...
3. **Aula Althia:** Es un aula que permite proteger la configuración de una red y sus equipos de modo que todo permanezca tal y como se inició la sesión.

4. **Concretamente en Física de Bachillerato, localización, selección y elaboración de materiales:** Capturar de Internet y grabar en un CD todos aquellos contenidos adaptados a la materia y nivel de los alumnos. Estos contenidos pueden ser utilizados, o navegados, por los alumnos en su domicilio **sin conexión a Internet**, permitiendo al profesor la utilización de los mismos para proponer actividades muy variadas, diferentes al clásico problema numérico.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Los hemos organizado en un sencillo CD que se entrega al inicio de curso al alumno, con el consiguiente ahorro de tiempo para los alumnos (ya tienen lo que necesitan) y papel (no hay que hacer fotocopias). Básicamente los contenidos son de cuatro tipos:

1. **Applets** (13 millones de resultados en google) o **physlet** (applets de Física : 42.000 de resultados en google) de contenidos muy concretos que permiten la simulación o comprobación numérica de un fenómeno físico. En general los applets son pequeños programas que corren bajo la plataforma de JAVA, fácilmente instalable en nuestro navegador como un plugin. Para evitar que los alumnos tengan que perder tiempo en navegar, varios profesores hemos recopilado una colección de 500 applets elegidos y clasificados en una web no publicada por razones obvias.... Al final les mostraré algunos ejemplos, localizados, seleccionados y clasificados para que los alumnos **sólo tengan que aprender....**
2. En otras ocasiones grabamos en el CD **web completas**, bajadas, grabadas y navegables. Al final de la ponencia expondremos algunos ejemplos.
3. **Software complementario** de programas comprimidos. Aquí la lista es enorme, la mayoría en inglés. Destaco, por su versatilidad la herramienta de modelado "Modellus", diseñada por la Universidad de Lisboa..
4. **Documentos complementarios:** Esquemas de cada bloque de contenido, presentaciones vistas en clase, programación de la materia, propuestas de exámenes de la PAU, hojas de problemas, exámenes de cursos anteriores....

Para finalizar este curso estoy intentando mantener en funcionamiento algunos **buzones de correo electrónico web en servidores gratuitos y de gran tamaño (gmail 2Gb, yahoo 1Gb)** en los que comunico a los alumnos todo tipo de información a través del correo electrónico: direcciones web, archivos, notificar notas, convocatorias de examen, citas....Estos buzones son de contraseña compartida.... Todos podemos enviar, leer y compartir.... En concreto para 2º de bachillerato: **fisica_2bachillerato@yahoo.es** (contraseña: fisicaies)

Organización de mis clases: He encontrado algunos modos de trabajar eficaces que convendría difundir:

- **Aula de informática.** El profesor debe tener al menos dos modos de trabajo:
 - Modo **difusión:** el profesor proyecta lo que quiera en los PC de los alumnos y éstos sólo escuchan y miran (visión de DVD, presentaciones, webs,)
 - Modo de **tarea controlada.** El profesor sabe, sin levantarse de su mesa, qué hace cada alumno, pudiendo conversar con él, bloquearle el equipo, enviarle un mensaje, remitirle a una web, enviarle un archivo, recoger su trabajo...

Es necesario por tanto en el aula de informática dispongamos de:

1. Software **de control de la tarea que cada alumno desarrolla** (Edebenet).
 2. Aula Althia (otro de los proyectos de reciente implantación en los IES de Castilla La Mancha) que dispone de tarjetas protectoras de la configuración de los equipos además de herramientas de control similares a las mencionadas.
- Mediante **pizarra electrónica** (portátil o PC multimedia conectado a Internet y a un videoprojector). Organizo la clase así cuando quiero utilizar algún recurso en un momento dado durante un espacio de tiempo pequeño. Este modo tiene la ventaja de la versatilidad ya que no necesitamos realizar reserva previa de un aula, ni desplazamiento de alumnos al aula de informática. Si es una web, o cualquier archivo, tras fina-

lizar la clase se envía al buzón al que todos tienen acceso....El portal por excelencia en el que informarse sobre este enorme proyecto "pizarra digital" coordinada por el Sr. Pere Marqués Graells....
<http://dewey.uab.es/pmarques/pizarra.htm>

Organización del aula de informática

- Principios de buen funcionamiento:

- "El alumno no debe navegar libremente en Internet, ni investigar o cambiar la configuración del equipo o la red..." "El profesor debe controlar desde su equipo las actividades que realiza cada alumno". Si no se cumplen estos requisitos encontraremos un profesor desconfiado que no volverá al aula de informática ya que su sesión no ha sido eficaz.... No ha logrado transmitir información, ejercitar una habilidad...y además preparar los materiales le ha llevado mucho tiempo.

- Aula en red con ADSL controlada por...

Para evitar situaciones como la descrita existen soluciones informáticas que también exigen formación:

- Hardware: aula Althia (tarjeta protectora de configuración, trabajo con perfiles, otros servicios...)
- Software: Herramientas de control para cualquier aula de informática (Edebenet).

Las actividades pueden ser de muchos tipos si unimos Internet a las posibilidades de la pizarra digital:

1. Simulaciones virtuales.
2. Generación e interpretación de gráficos, problemas numéricos...
3. Visualización de imágenes.
4. Pequeñas investigaciones.
5. Juegos educativos.
6. Actividades demostrativas (profesor a todos), individuales en el aula, en el domicilio, de grupos colaborativos (en el aula de informática), o de gran grupo (durante una discusión o pequeña investigación)

7. Actividades de iniciación de una unidad, de desarrollo, complementarias, graduadas por nivel de competencia...

• **Evaluación de la misma:**

1. **CD de recursos:** Es muy positivo que el **alumno** disponga desde el principio de aquellos recursos que necesita para conseguir alcanzar los objetivos de la materia y que observe que Internet sirve para mucho más que para chatear, enviar mensajes, consultar su correo personal, o bajarse películas, música.... Y sobre todo evitar que todo eso el alumno pueda hacerlo durante una sesión de clase, sea del tipo que sea. Todo lo que necesita el **profesor** está en un CD que comparte con el alumno, con lo que las posibilidades de realizar actividades crecen. Además contamos con que los alumnos de modo libre investigan aspectos que se imparten en clase que complementan su formación.
2. Entre las numerosas ventajas de la **pizarra digital** destaco la posibilidad de abordar puntualmente contenidos muy concretos, y podrá continuar con otro tipo de actividades sin moverse del aula. Por ejemplo, podremos mostrar y explicar el efecto fotoeléctrico, y a continuación podremos solicitar que realicen problemas u otra actividad sobre este fenómeno...
3. Sobre el **buzón de contraseña compartida**, permite que aquello novedoso que descubre el profesor, sea comunicado de modo inmediato a todos los alumnos a través del buzón.... Y si merece la pena, incluirse en el CD de nueva versión del próximo curso.

Propuestas para la formación del profesorado que se derivan de la experiencia:

MEJORAS DE CARÁCTER GENERAL:

Ciertamente existen muchas iniciativas públicas y privadas que pretender hacer llegar Internet al aula pero queda bastante camino por recorrer debido a los motivos siguientes:

- **Reticencias que las nuevas tecnologías despiertan entre el profesorado.** A pesar de que los profesores saben del poder motivador de un aula

de informática, tienen miedo a utilizarla. Existen bastantes alumnos tecnológicamente más capacitados que el profesor, y éste tiene no sabe responder, o pierde un tiempo precioso, cuando el alumno cambia configuraciones de equipos (teclados, salva-pantallas, escritorios, perfiles, antivirus...)...o accede incontroladamente a información no deseada durante sus clases. El control de una clase en la que los alumnos manejen estas tecnologías es clave para su éxito. De no ser así el esfuerzo de buscar software, localizar Web, instalar, diseñar actividades para el aula de informática y obtener muy poca rentabilidad de la sesión de clase ocasiona irremisiblemente frustración, y finalmente este modo de trabajar será abandonado por el profesor.

- Dotación de video-proyectores, PC o portátiles y redes wifi a los IES....
- Generalización de la figura del "Responsable de TIC en el IES"
 - No debe convertirse en el técnico de mantenimiento.
 - Formador de otros profesores
 - Facilita recursos.
 - *Revisión de su carga lectiva.*

Con mantenimiento integral externo al IES. Aunque la Consejería de Educación de Castilla La Mancha está realizando importantes esfuerzos dotando a todos los centros de primaria y secundarias de aulas Althia, seguimos echando de menos el mantenimiento integral de todos los equipos del IES ya que mantener redes equipos mina al profesor más capacitado y voluntarioso con los medios informáticos, y sobre todo le resta tiempo para gestionar una Web del Centro, elaborar materiales, compartir experiencias...en definitiva, *deja de ser un formador de profesores y facilitador de los recursos para convertirse en un técnico de equipos y redes....*

PROPUESTAS DE FORMACIÓN INICIAL:

- Acceso al Cuerpo de Profesores de Secundaria:
 - Sin sentido que la única formación pedagógica inicial requerida en la oposición sea el conocimiento normativo educativo. Se valora más la preparación académica que la didáctica y pedagógica.

- **Yo también quiero un "Don..."**
 - La autoridad pedagógica de un maestro de secundaria o primaria (que han cursado la carrera de Magisterio) no la tiene un Licenciado o Ingeniero superior. Todos los Profesores de Secundaria podemos crecer en la profesión por arriba, ...llegar a Catedráticos de Universidad o de Instituto pero carecemos de la preparación básica inicial para garantizar que nuestra labor en el aula sea eficaz desde el primer día que ejercemos en el aula. Esa formación la tienen los Maestros del primer ciclo de la ESO....¿será por ello que ellos son llamados de Don?
- En la Universidad, la única formación pedagógica es una **optativa** de libre configuración (Didáctica de)
 - Debería existir una verdadera especialidad dentro de cada Facultad o Escuela orientada a la formación pedagógica y didáctica del área en concreto para la que más tarde opositará y ejercerá. Esta especialidad común impartida por concedores de la realidad de los IES garantizará el prestigio de la docencia en los IES y su preparación para la realidad actual de los IES.
- **El CAP no funciona.**
 - El periodo de formación es corto, demasiado teórico y desvinculado a la realidad de los centros de secundaria donde la complejidad organizativa y heterogeneidad del alumnado limita la aplicación práctica de "pedagogías".
 - Periodo de formación en el IES: Debería guiarse con un plan de trabajo exhaustivo, ligado a resultados en clases reales, con alumnos reales, en cercanía a resolución de conflictos, tutorías... Efectivamente debe estar premiado para el profesor-tutor pero su labor debe ser bastante más detallada de lo que actualmente se nos exige.
- El profesorado debe **resolver DESDE EL PRIMER DÍA problemas diarios en el IES:**
 - Atención a la diversidad emocional, académica, lingüística.
 - Preparación en resolución de conflictos, mediación...
 - Formación en tutorías con alumnos y familias.
 - Resolver con eficacia didáctica el uso de las TIC

PROPUESTAS DE FORMACIÓN PERMANENTE:

- Optimizar el funcionamiento de los CPR

- Favorecer y PREMIAR adecuadamente la enseñanza **entre iguales**. El coordinador de un curso, un seminario o un grupo de trabajo NO PUEDE TENER LA MISMA RECOMPENSA QUE EL RESTO DE PARTICIPANTES.
- Llevar hasta la **publicación** todas aquellas experiencias didácticas que hayan demostrado su validez en el aula o en el centro.
- Los profesores expertos (con capacidad pedagógica innovadora en un área, en la gestión de un centro...) deberían dedicar un curso, **sin acceder a otra plaza a mostrar su trabajo a otros grupos interesados**. No tiene sentido desmembrar IES o Colegios donde un profesor funciona ofreciéndole una plaza del CEP. Estos profesores deberían enseñar, mostrar y difundir su buen hacer entre otros profesionales sin perder su plaza. Deberían convertirse en asesores del CEPR por un tiempo limitado.

- Objetivo específico de TIC: Garantizar su eficacia didáctica: Ello evidentemente requiere:

- MEDIOS (Equipamiento y recursos didácticos)
- FORMACIÓN.

- Formación en TIC y didáctica UNIDAS: Existen **deficiencias de formación tecnológica del profesorado**. Muchos profesores conocen alguna herramientas informáticas pero su uso es estrictamente personal (procesador de textos, tratamiento de imágenes...) y no llegan al aula ni al proceso de enseñanza. La clave de la evolución tecnológica no está en el equipamiento que a buen seguro se conseguirá, sino en la formación tecnológica y didáctica. De otro modo caeremos en la paradoja de gastar dinero de los contribuyentes en dotaciones de incontables equipos, aulas, redes... y que los profesores no sepan cómo emplearlos en mejorar el rendimiento de sus alumnos, restando capacidades a los mismos. Por cierto, es el momento de ***aplaudir desde aquí a los profesores que desinteresadamente mantienen abiertas web en las que comparten su tiempo y sus materiales... ¡ese es el camino!***

- Herramientas informáticas específicas que reviertan en los alumnos, no sólo en los profesores.
- Didáctica que permita rentabilizar específicamente los recursos TIC (aula de informática, pizarra digital, laboratorios visuales...)
- Valoración y difusión de materiales (recurso + actividades) creados por profesores.... Especialmente aquellos que hayan demostrado su eficacia en el aula.
- **Unificar esfuerzos públicos y privados para elaborar materiales que acompañen a los textos** de los alumnos que sean de verdad formadores y no meros ilustradores más o menos atractivos.

Concluyendo, el profesor que trate de llevar cabo una experiencia con medios informáticos debe tener la formación necesaria en los aspectos siguientes:

- Metodologías a emplear en una aula de informática (aula-grupo de informática, proyecciones, grupos colaborativos, pizarra digital...)
- Control del trabajo que desempeña el alumno dentro del aula de informática.
- Suficiencia en el manejo de herramientas COMUNES a todas las disciplinas indispensables para seleccionar materiales y ponerlos a disposición de sus clases:
 1. Navegación en Internet: guardar paginas, Applets (muchos entran en el equipo).
 2. Correo electrónico.
 3. Conocimiento de algún programa de captura de webs: Aspiraweb, Teleportpro...
 4. Diseño de paginas web muy sencillas: enlaces a otras, y texto. En su defecto un sencillo texto que incorpore hipertexto seria mas que suficiente.

Nota: Los materiales didácticos pueden consultarse en la página web del CEPR de Ciudad Real: <http://www.cpr-cr.org/materiales/areas/fisica/applets.zip>

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

La construcción europea a través del intercambio escolar: Vallecas-Ostia (Roma)

NIVEL EDUCATIVO:

4º de ESO y 1º de Bachillerato

PRESENTADA POR:

Teresa Vidaechea Solís

Profesor de Educación Secundaria. IES "Villa de Vallecas", IES "Madrid Sur" y EOI de Moratalaz (Madrid)

Datos de identificación de los Centros en los que se desarrolla la experiencia:

- Nombre: I.E.S. Villa de Vallecas (Madrid), IES Madrid Sur, Escuela Oficial de Idiomas de Moratalaz (Madrid). Liceo Científico Estatal Federico Enriquez de Ostia- Roma(Italia).
- Descripción del entorno social y familiar del alumnado

El IES "Villa de Vallecas" se encuentra ubicado en el distrito madrileño del mismo nombre, muy próximo al Instituto Madrid Sur y a la Escuela de Idiomas de Moratalaz, centros a los que se ha invitado a participar en la actividad y con los que nos hemos coordinado.

La población de la zona proviene de la emigración desarrollada en España desde los años 60, de origen extremeño y castellano y que a partir de los 80 se ve incrementada con los inmigrantes latinoamericanos, países del este de Europa y China. A esta población hay que sumar la etnia gitana, muy importante en Vallecas.

La formación cultural de las familias es en general media-baja, si bien en ocasiones pueden tener una situación económica muy desahogada. La clasificación es muy difícil ya que la zona desde el punto de vista social está en proceso de continua transformación.

La interculturalidad que podría desarrollarse en este contexto se ve muy limitada por las reacciones negativas y recelos que frente a la inmigración muestran con frecuencia nuestros alumnos y sus familias pese al origen emigrante de las mismas. Los problemas más graves de la zona provienen del consumo de drogas, la existencia de familias desestructuradas y el escaso tiempo de atención a los hijos, que pasan mucho tiempo solos a causa del trabajo de los padres.

- Características del alumnado

El centro se define por su enorme diversidad y por una notable dificultad para impartir la docencia y alcanzar niveles curriculares más satisfactorios debido, entre otras razones, a la carencia de suficientes apoyos para cubrir las necesidades educativas de un elevado número de alumnos de compensatoria, entre ellos alguno analfabeto (se han diferenciado hasta cuatro grupos teniendo en cuenta sus dificultades). Además, hay un grupo específico de compensatoria singular formado por 15 alumnos muy problemáticos. Estos grupos los forman en su mayoría alumnos españoles, algunos de etnia gitana, que presentan un gran desfase curricular, situaciones familiares difíciles y en algunos casos trastornos psicológicos serios. A ellos hay que sumar un número significativo de alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad (20 diagnosticados).

Los emigrantes pertenecen a más de 20 nacionalidades. No son alumnos especialmente conflictivos y entre ellos se encuentran los que obtienen mejores calificaciones del centro. Muchos otros alumnos no presentan una conflictividad especial y entre ellos destacan algunos muy brillantes y motivados.

- Descripción del personal que presta sus servicios en el Centro

Los profesores que imparten clase en el centro son 84, incluidos los profesores del aula de compensación educativa, adscrita al centro, de los cuales alrededor de un 40% han cambiado los últimos cursos, lo que ha hecho muy difícil el desarrollo del trabajo en equipo y la coordinación didáctica. En el presente curso 1995-96 se ha producido una mejora sustancial ya que sólo han cambiado alrededor de un 20 % del total.

Por otra parte, tiene especial importancia el departamento de orientación constituido por 17 profesionales que desarrollan trabajos de apoyo y

refuerzo a los alumnos de compensatoria, de integración de carácter psíquico leve, de diversificación curricular, aula de enlace y actividades de orientación a los alumnos y familias.

- Proyectos significativos que lleva a cabo el centro

El centro desarrolla por la tarde un programa de actividades deportivas y otras actividades complementarias y mantiene abierta la biblioteca con la colaboración de la Fundación Tomillo. Así mismo, ha desarrollado numerosas actividades extraescolares y un plan de acogida e integración de la población emigrante.

Pese a este esfuerzo, merece destacarse la pérdida significativa de alumnos en los últimos años, por un lado debido a la disminución de la natalidad y por otro, entre otras razones posibles, al trasvase de los alumnos con mejores rendimientos a la enseñanza concertada de la zona. Así por ejemplo, respecto al curso pasado, hay 40 alumnos menos en la etapa de Bachillerato lo que empieza a ser alarmante. Por ello, junto a las actividades de compensación educativa descritas entendemos que la oferta de actividades de relevancia educativa como puedan ser los intercambios escolares con Europa, se convierte en una exigencia de primer orden para la dignificación de la enseñanza pública.

Descripción de la experiencia:

Denominación: "La construcción europea a través del intercambio escolar: Vallecas - Ostia (Roma)".

1. Profesores responsables: Stefania Nardone y Pilar Fernández (profesoras del Liceo Científico Estatal Federico Enriquez de Ostia-Roma) Teresa Vidachea Solís (profesora del IES Villa de Vallecas)
2. Otros participantes: Ricardo Martínez, profesor de Ciencias Naturales, acompañante de los alumnos españoles en Italia y profesor de la actividad "Marcha a Peñalara"; Javier Alija, profesor del área de Expresión Artística, organizador de la visita al Museo del Prado; Julio Rodríguez y Rosa Izaguirre, profesores de Historia en la actividad "Paseo por Madrid" y Pilar Montero como profesora de italiano los días anteriores a la experiencia.

A los profesionales mencionados hay que añadir los profesores del Liceo italiano implicados en el desarrollo de las actividades realizadas en Italia.

Por último, merece destacarse el apoyo de Carmen Marchante, jefe de estudios de la Escuela de Idiomas citada y Sagrario Bay, Jefe de estudios del Instituto Madrid-Sur.

Descripción de la experiencia:

La experiencia se enmarca dentro del plan de actividades complementarias y extraescolares del I.E.S. Villa de Vallecas, aprobado el curso pasado en la comisión de coordinación pedagógica y, dentro del mismo, en el apartado denominado "Conocimiento de Europa", epígrafe que comprende entre otras la actividad que nos ocupa, desarrollada con la finalidad de contribuir a la construcción europea mediante la planificación educativa.

- **Objetivos:**

La programación y desarrollo del intercambio, además de perseguir el aprendizaje puntual de aspectos referentes a la vida cotidiana, geografía, historia, costumbres, tradiciones, mentalidad, lengua, etc., de Italia y de España, busca sobre todo un acercamiento vivencial de nuestros alumnos a otra cultura europea, en este caso la italiana, que permita a medio y largo plazo la valoración de la misma, la confrontación con la propia y la percepción de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la identidad europea.

Por otra parte el intercambio ha de favorecer el enriquecimiento profesional del docente al entrar en contacto con la realidad educativa europea con todo lo que ello implica.

- **Perfil de profesorado participante:**

El logro de estos objetivos depende en gran medida de las habilidades sociales del profesor, ya que debe convencer a los padres y alumnos del enorme interés formativo y educativo de la actividad, vencer sus resistencias, miedos y complejos a enseñar su casa, compartirla con un extraño, a que su hijo vaya a un país "desconocido..."

Así mismo es muy importante para el éxito del intercambio el trabajo de observación y apoyo a los alumnos en el país visitado para resolver cualquier incidencia y potenciar las relaciones entre los alumnos y con las familias.

El profesor ha de cuidar especialmente el diseño de las actividades educativas que deben de incluir equilibradamente todo tipo de contenidos. De este modo se tratará de favorecer lo más posible relaciones duraderas entre los alumnos y facilitar un contexto de aprendizaje rico en experiencias y especialmente estimulante (por la confluencia en el mismo de componentes intelectuales y emotivos) que inviten a una profundización posterior en la lengua y cultura del país, a la posible planificación de viajes e incluso a la realización en Italia estudios o trabajos en el futuro...

El conocimiento de la estructura de la acción educativa española en el exterior, así como nociones básicas del sistema educativo del país objeto de intercambio, favorecerá sin duda el trabajo a la hora de contactar con profesores de otros países interesados en este tipo de experiencias.

Por último, el éxito de estas actividades depende en gran medida de la visión amplia o restrictiva del profesor con respecto a las funciones que debe cumplir hoy en día la educación secundaria en nuestro país y a su responsabilidad para promoverlas desde su materia.

- Fases de la actividad:

1. Primer trimestre:

1.1. Propuesta en la Comisión Pedagógica

1.2. Planificación conjunta del intercambio con las profesoras italianas para decidir:

- Número de alumnos: (21 españoles y 21 italianos)
- Periodos del intercambio (una semana en Italia y otra en España)
- Tipo de acogida: los alumnos españoles e italianos vivirían a todos los efectos como uno más de la familia receptora los siete días, incluyendo todos los gastos.

- Planificación de actividades, distinguiendo las desarrolladas en el marco de cada familia, y las programadas sólo para españoles o para españoles e italianos. Se acordó alternar actividades en la naturaleza que fomentaran las relaciones entre los alumnos y el cuidado del medio ambiente (senderismo y conocimiento de parajes naturales relevantes) con otras en la ciudad que incluían las visitas a museos y otros lugares de interés histórico-artístico, así como implicar al mayor número de profesores del centro educativo español e italiano, especialistas en el tema objeto de estudio, y a otros profesionales (monitores especializados) para enriquecer los puntos de vista, los métodos de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje. También se decidió involucrar, siempre que fuera posible, a otros alumnos del centro educativo español e italiano para ampliar las relaciones de comunicación y rentabilizar al máximo las actividades programadas.
- Por último, se acordó realizar actividades que pusieran de manifiesto la historia común de Italia y España, como por ejemplo la visita a la Regia de Caserta (Nápoles), construida por Carlos III y en España la visita al Madrid neoclásico promovido por el mismo monarca.

- 1.3. Reuniones con los alumnos y padres y coordinación con las jefaturas de estudios de la Escuela de Idiomas y del Instituto Madrid Sur.

2. Segundo trimestre:

- 2.1. Desarrollo de clases a séptima hora dirigidas a los alumnos participantes sobre lengua y cultura italiana (incluyendo las costumbres en las familias y italianas y los modos de vida del país), así como contenidos específicos de geografía e historia referentes a las actividades programadas y entrega de documentación complementaria (planos, fichas de trabajo, informaciones relevantes).

- 2.2 Creación de una página web por los alumnos participantes, para facilitar la comunicación previa y permanente entre alumnos españoles e italianos.
- 2.3. Realización del intercambio en Italia: Del 6 al 13 de marzo de 2005.

3. Tercer trimestre:

- 3.1. Estancia de los italianos en España: Del 9 al 16 de abril de 2005.
- 3.2. Evaluación de la experiencia teniendo en cuenta las observaciones realizadas por el profesorado en las fases anteriormente descritas y la información recogida a través de cuestionarios y conversaciones mantenidas con alumnos y padres.

- Evaluación:

Se ofrece a continuación el modelo de cuestionario elaborado expresamente para esta experiencia y cumplimentado por los alumnos y los padres españoles (14 encuestas contestadas de las 21 en ambos casos) reflejando las respuestas en porcentaje y las sugerencias y observaciones más significativas. Junto a ellas se reflejan también las observaciones y sugerencias de los profesores españoles. Al finalizar el cuestionario se proponen las conclusiones generales y las propuestas de mejora. Tanto en la elaboración del cuestionario como en el vaciado de los datos se ha procurado seguir un enfoque cualitativo, que nos permita conocer la realidad que se oculta generalmente tras los datos numéricos.

Cuestionario de evaluación dirigido a los alumnos y profesores:

1. El tiempo dedicado en España a la preparación de las actividades culturales programadas en Italia ha sido:

| | | | |
|------------|-----------------|---------------|------------|
| escaso: 0% | suficiente: 30% | bastante: 53% | mucho: 17% |
|------------|-----------------|---------------|------------|

Sugerencias de mejora o matizaciones:

Dos alumnos solicitan más participación en la organización del intercambio y más tiempo dedicado a reflexionar sobre las actividades que van a desarrollarse. Un alumno considera que mejoraría el intercambio disponer de mayor tiempo para el aprendizaje del idioma.

Los profesores creen que el tiempo de preparación debería aumentar-se; lo que sería posible - aunque difícil de conseguir-si se impartieran algunas clases por la tarde, fuera del horario lectivo. En la séptima hora de la mañana los alumnos y profesores han dado muestras de cansancio y la asistencia ha sido irregular. El tiempo podría rentabilizarse si hubiera habido una coordinación entre los profesores de otras materias implicadas en determinadas actividades y si al finalizar el intercambio hubiera habido unas sesiones dedicadas a la reflexión conjunta sobre la experiencia, a completar información y a la evaluación. *Ello ha resultado imposible por chocar con la organización escolar.*

2. La información recibida antes del viaje (documentación escrita, planos, explicaciones del profesor, etc.) ha sido útil:

| | | | |
|----------|-----------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 27% | bastante: 40% | mucho: 33% |
|----------|-----------|---------------|------------|

Sugerencias de mejora o matizaciones:

Para algunos alumnos ha sido más que suficiente; otros se quejan de haber carecido de la información necesaria para abordar las actividades propuestas.

Los profesores consideran que algunas actividades no han podido prepararse debidamente por no estar decididas con suficiente antelación, como es el caso de la visita a la finca del Presidente de la República, de enorme interés político, paisajístico e histórico lo que ha repercutido en su valoración (véase el apartado correspondiente).

Otras actividades requerían el trabajo activo del alumno durante la visita en Italia, lo que no se ha producido en muchos casos, entre otras razones por no sentir la exigencia de entregar el trabajo en el Centro a su regreso.

Por otra parte, hay que reconocer que el material ofrecido podría mejorarse si se simplificara y acotara más, a fin de que todos pudieran afrontar las actividades propuestas, estudien o no las materias implicadas en las mismas.

Así mismo, sería conveniente exigir la entrega del trabajo realizado al finalizar la actividad (cada día, al finalizar el viaje, una semana después de terminar el mismo) y que su cumplimiento tuviera una repercusión académica: valoración en determinadas materias del currículo, consideración de mérito en la selección del alumno para participar en actividades de interés... *Todas estas soluciones requieren mejorar la coordinación entre departamentos así como el funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica.*

3. El programa de actividades desarrollado en Italia te ha servido para aproximarte a la historia, el arte y la geografía del país:

| | | | |
|----------|----------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 7% | bastante: 35% | mucho: 58% |
|----------|----------|---------------|------------|

Sugerencias de mejora:

Junto a peticiones usuales (disponer de más tiempo libre, una estancia más prolongada, más tiempo para ver "detenidamente" la ciudad de Roma y otra vez, mayor información), un alumno llama la atención sobre la necesidad de tratar más otro tipo de contenidos, menos valorados académicamente en el Bachillerato: "se nos dio mucha información sobre monumentos y cosas importantes del país, pero al llegar nos dimos cuenta de que era una cultura distinta (aunque parecida). Los chicos entre ellos se besan si son amigos; cuando no hay confianza se dan la mano. Si hubiéramos dado una clase sobre eso nos habríamos evitado algún corte". Algunos resaltan la importancia de ver directamente la ciudad y las obras de arte en lugar de "en foto y mal."

4. Valora de 1 a 10 el interés de las actividades: (se reflejan las puntuaciones medias).

Visita a la ciudad romana (Coliseo, Foros...): 9,5

Paseo por la Roma Barroca (Plazas...) 8,2

San Pedro y Museos Vaticanos 8'6

Visita a Ostia Antica 6'8

Visita a la Reggia di Caserta 7,4

Visita a la Finca del Presidente de la República.7'4- hay un 3 y un 4-
Valora de 1 a 10 la estancia en la familia: 9,4

Valora de uno a 10 las actividades realizadas con tu amigo italiano: 8,7

Justifica, si lo ves oportuno, tu puntuación:

Cabe destacar que las actividades que menos puntuación han obtenido son las que se han abordado escasamente en las clases preparatorias.

Se recogen a continuación algunas frases significativas para valorar el éxito de la actividad: "Lo mejor fue la amistad con los italianos y lo que organizamos entre nosotros"; las dificultades inherentes a la misma: "La puntuación con mi italiana es un 5 porque no me llevaba bien con ella"; nuestro fracaso en la preparación, selección y enfoque de algunas actividades como profesores de Bachillerato: "La visita de la Finca- nada menos que de la Presidencia de la República- no tenía mucho que ver con la ciudad de Roma". Y el factor suerte que parece influir: "Tuve bastante con mi compañero y con los italianos".

5. La vida en familia te ha ayudado a conocer al pueblo italiano: sus costumbres, su modo de vida, las relaciones familiares...

| | | | |
|----------|------------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 7,4% | bastante: 42% | mucho: 50% |
|----------|------------|---------------|------------|

Observaciones:

Se destacan frases significativas para valorar el impacto desigual que ha tenido en los alumnos la convivencia durante esa semana: "Aunque seamos europeos nos diferenciamos mucho". "Son muy parecidos a nosotros." "Es igual que aquí en España". "Tuve suerte con la familia que me tocó". "La familia era majísima y me ayudaba a entender lo que no entendía".

6. La relación mantenida con el alumno/a italiano/a ha sido positiva:

| | | | |
|------------|-----------|---------------|------------|
| nada: 7,4% | poco: 14% | bastante: 35% | mucho: 50% |
|------------|-----------|---------------|------------|

Observaciones: Razona tu respuesta aportando algún dato significativo.

Se seleccionan frases significativas para valorar una de las repercusiones inmediatas que puede tener el intercambio: "Hemos creado una gran amistad". "Aún nos mandamos mensajes, nos escribimos cartas". "El otro día recibí una postal de Faby (la chica que estuvo en mi casa)." Así como los cambios positivos producidos a lo largo de la experiencia: "En Italia la relación fue más fría que en España", "durante la relación con el italiano hemos podido intercambiar ideas de los dos países y aprender palabras de las dos lenguas"y " yo con mi italiano tenía muy buena relación y nos contábamos cosas"; y también referentes al fracaso de la relación entre dos alumnas muy difíciles y quizás parecidas : "Como mi italiana y yo no congeniamos, estar con ella ha sido lo peor del viaje, pero pienso que si te toca con una persona parecida a ti el viaje es mucho más provechoso." Por último se reseña la experiencia del profesorado: "me ha encantado conocer el modo de trabajar de nuestros colegas italianos".

7. Has seguido en contacto con él o ella

| | |
|--------|--------|
| Sí 50% | No 50% |
|--------|--------|

Observaciones: Algún alumno manifiesta su deseo de contactar y la falta de respuesta y otros la relación entablada con italianos del grupo.

8. Valora de 1 a 10 las actividades programadas en España en las que tú participaste.

- Excursión a Peñalara: 7,15
- Itinerario por Segovia: 6,9
- Itinerario por Toledo: 7,9
- Actividades en familia: 7,6

Observaciones: Justifica tu puntuación.

Lógicamente estas visitas les impactaron menos que las realizadas en Italia "porque ya habían visitado esos lugares"; sin embargo lo pasaron muy bien "porque ya teníamos más confianza con ellos". Como los españoles no fueron siempre a las actividades programadas alguno sugiere que "cuando los italianos estuvieron por Madrid de excursión debimos ir con ellos".

9. La coordinación entre las actividades desarrolladas en el intercambio y las previstas en el I.E.S. Villa de Vallecas ha sido adecuada:

| | | | |
|----------|----------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 7% | bastante: 79% | mucho: 14% |
|----------|----------|---------------|------------|

Observaciones y sugerencias:

A juicio del profesorado, se debe hacer un esfuerzo de coordinación en los apartados ya señalados anteriormente y en lo que respecta a la evaluación y calificación de los alumnos que participan en el intercambio, a fin de no agobiarles con la realización de exámenes en los días anteriores y posteriores a la experiencia. Ello ha generado mucho estrés, como señala un padre, y ha hecho difícil, seguramente, la realización de algún tipo de trabajo y la reflexión sosegada sobre la experiencia. Una prueba de ello son estos cuestionarios cumplimentados en el mes en curso.

10. Valora de 1 a 10 las ayudas prestadas por los profesores durante el intercambio: **8,7**

Uno de los alumnos señala que "no me ayudaron todo lo que necesitaba" El profesorado destaca "el magnífico trabajo de las profesoras italianas" tanto en la planificación de las actividades como en la relación mantenida con el profesorado español.

11. ¿Te has planteado estudiar italiano?

| | |
|--------|--------|
| No 21% | Sí 78% |
|--------|--------|

Cuestionario de evaluación dirigido a los padres y madres:

1. La experiencia ha sido culturalmente muy positiva para mi hijo/a

| | | | |
|----------|----------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 0% | bastante: 42% | mucho: 58% |
|----------|----------|---------------|------------|

Observaciones y sugerencias: Aporte argumentos o datos que justifiquen su respuesta.

Los padres resaltan el interés de esta experiencia para su hijo o hija que se ha enriquecido "socialmente, culturalmente y en lo referente a la convivencia", que "ha podido aprender más sobre la cultura europea" y que "ha aprendido bastante a valorar las cosas".

2. La estancia del alumno italiano en mi casa ha sido entrañable para todos:

| | | | |
|----------|-----------|---------------|------------|
| nada: 0% | poco: 14% | bastante: 64% | mucho: 22% |
|----------|-----------|---------------|------------|

Observaciones:

Abundan las observaciones positivas en relación con la convivencia y también se expresa el fracaso de la misma en el caso de dos alumnas muy conflictivas: "me llevé una decepción porque yo le di todo y al final no se despidió de mí". Una de las madres cree que deberían haberse elegido fechas de vacaciones escolares.

3. Hemos mantenido contactos con la familia italiana después del intercambio

| | |
|-----------|-----------|
| Sí: 28,5% | No: 71,5% |
|-----------|-----------|

4. Valore de 1 a 10 la organización del intercambio: **7,8.**

Observaciones: Aporte datos que expliquen la puntuación otorgada.

Es en este apartado donde se ponen de manifiesto la falta de coordinación docente y también la rigidez en el uso de los instrumentos de evaluación y calificación utilizados por el profesorado. En este sentido una madre indica que "el único pequeño fallo estuvo en no saber la fecha por si coincidía con exámenes" o "nuestros profesores no pusieron exámenes así que muy bien". También se hacen patentes los fallos habidos en la comunicación: "Había días que no sabíamos dónde nos tocaba ir, ni dónde habíamos quedado" señala una madre. Destaca por último una autocrítica interesante: "Los españoles no hemos estado lo suficientemente unidos para favorecer una buena organización. Pero en general ha estado muy bien".

5. ¿Cree que esta experiencia debería institucionalizarse en el Centro y realizarse con otros países de la Unión Europea?

| | |
|----------|--------|
| Sí: 100% | No: 0% |
|----------|--------|

Observaciones:

En este apartado se manifiesta otra vez la falta de coordinación docente, cuando un padre observa que, si bien el intercambio ha de generalizarse, debe hacerse "en fechas vacacionales para evitar perdidas escolares y estrés de los niños para atender nuevas experiencias".

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA:

Los objetivos planteados en el intercambio se han logrado en un grado significativo:

1. El intercambio ha sido considerado por unanimidad muy positivo para la formación de los alumnos y su conocimiento de Europa.
2. Los alumnos han mostrado reiteradamente su deseo de incrementar la información referida a Italia, por lo que puede afirmarse que se ha des-

pertado su interés por aprender y por conocer más en profundidad dicha realidad.

3. Se han creado en bastantes casos relaciones duraderas entre los alumnos y familias de uno y otro país.
4. La coordinación con la EOI de Moratalaz y con el IES Madrid-Sur ha sido valorado por todos de forma positiva y se continuará en el presente curso escolar 2005/06.
5. La experiencia realizada puede ayudar a un cambio cualitativo en los docentes de secundaria, ya que amplía nuestra visión del aprendizaje en la etapa, superando los límites del área o materia que impartimos para inscribirlo en un contexto humanístico amplio y actual.

Por otra parte es necesario mejorar:

1. La coordinación docente en lo referente a las aportaciones (explicaciones, fichas de trabajo...) que los departamentos didácticos puedan aportar a los alumnos participantes antes de realizar el viaje, así como el uso más flexible por parte del profesorado de los criterios de evaluación y calificación.

Es además deseable que los profesores, participen o no en el intercambio, exijan y valoren el trabajo realizado por el alumno durante esta actividad (fichas cumplimentadas, diario de viaje, fotografías comentadas, etc.) Todo ello implica un trabajo en equipo dentro de los departamentos didácticos y en la comisión de coordinación pedagógica.

2. Aumentar el tiempo dedicado a la preparación del viaje, también con la ayuda de las nuevas tecnologías, dedicando, si es posible, algunas tardes para abordar con tranquilidad los contenidos que serán tratados durante el intercambio. Así mismo sería conveniente dedicar alguna sesión a la evaluación una vez finalizada la estancia.
3. Proporcionar al alumno orientaciones claras para abordar el trabajo propuesto cada día en el país objeto de intercambio y en España. A tal fin, es necesario facilitarles con la suficiente antelación el programa de actividades e invitarles a incorporar sugerencias al mismo.

4. Sin perjuicio de lo anterior, es necesario que los profesores y las familias comprendan que con el intercambio (a partir del impacto producido por la convivencia en familia y por la observación directa de la realidad), se pretende sobre todo, cubrir una parcela generalmente no tratada en las clases habituales y referida a la adquisición de actitudes de respeto y valoración hacia el país visitado (normas de convivencia, costumbres, cualidades específicas de su población, patrimonio natural, histórico y artístico, etc.
5. Hay que mejorar la comunicación entre padres y alumnos durante el desarrollo de las actividades en España.
6. Es necesario extremar las medidas de atención a los alumnos en el país visitado, tratando de evitar de este modo las dificultades de participación que parece haber tenido alguno de ellos.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:
La formación en centros de trabajo

NIVEL EDUCATIVO:
Formación Profesional

PRESENTADA POR:
Ángel Ramón Martín Aguirre
Profesor de Educación Secundaria. IES "Juan de la Cierva", de Madrid

Resumen de la vida del Centro:

- Resumen de la historia

Los orígenes de este Centro se remontan a la década de 1.930, en que las autoridades ven la necesidad de formar mano de obra cualificada con la que nutrir la cada vez más avanzada industria; se decide, entonces, crear las Escuelas de Trabajo, a imagen de la existente Institución Sindical Virgen de la Paloma dependiente del Ministerio de Trabajo.

Esta Escuela de Trabajo creada en Madrid y dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, en un principio estuvo ubicada en la calle Flor Alta, compartiendo el edificio con la Escuela de Peritos Industriales.

Una década más tarde se construye un nuevo edificio en el Portillo de Embajadores, hoy Ronda de Valencia. A esta nueva ubicación se trasladan ambos Centros, Escuela de Peritos Industriales y Escuela de Trabajo.

Posteriormente, a raíz de una reforma educativa, se cambia el nombre de Escuela de Trabajo por el de Escuela de Maestría Industrial, ofreciendo estudios de Iniciación Profesional, Oficialía Industrial y Maestría Industrial; en esta época alcanza un gran prestigio y es considerada como modelo durante un largo período de tiempo.

A finales de los años 60, la Escuela de Peritos Industriales cambia su nombre y pasa a denominarse Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial.

Pocos años más tarde, y debido a una nueva reforma educativa, nuestro Centro cambia su nombre de Escuela de Maestría Industrial por el de Instituto Politécnico de Formación Profesional Juan de la Cierva. En este momento tiene lugar la separación de Direcciones; D. David Corbella Barrios, Director de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial y director de la Escuela de Maestría Industrial fué el último Director; siendo el primer Director de nuestro Centro D. Aurelio Galán-Muñoz del Cerro.

A principios de los años 90 se decide trasladar el I. P. F. P. Juan de la Cierva a un nuevo edificio que se construiría en los solares en los que, hasta hacía unos años, se había ubicado la desaparecida Estación de Ferrocarril de Peñuelas. Este cambio de ubicación, que coincide con la desaparición de la Formación Profesional de 1º y 2º Grados, lleva consigo el cambio de nombre, pasando a denominarse Instituto de Educación Secundaria Juan de la Cierva, nombre que ostenta en la actualidad.

En 1.999, con el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas, tiene lugar la transferencia de competencias en materia de Educación a la Comunidad de Madrid, pasando este Centro a depender de ésta.

- Descripción del entorno social y familiar del alumnado.

El entorno social y familiar responde al de cualquier contexto social urbano con un tipo de familia de clase media española.

- Características del alumnado

Los alumnos del I.E.S. Juan de la Cierva tienen diferentes características (edad, intereses, procedencia, etc.) dependiendo de la enseñanza en la que estén integrados.

En la actualidad, el Instituto cuenta con alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 años y más de 20, participando en los distintos niveles de enseñanza

En general, los alumnos del I.E.S. Juan de la Cierva, cursan sus estudios en una jornada semanal de 30 horas. El horario del centro es en turno de mañana de 8,15 a 14,05 horas y en turno vespertino de 15,00 a 21,45 horas.

En la actualidad el I.E.S. Juan de la Cierva tiene matriculados cerca de 2000 alumnos, de los cuales unos 900 cursan E.S.O. y Garantía Social. El resto de alumnos se reparte entre Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

En el presente curso escolar, en Formación profesional, existen 8 Ciclos Formativos de Grado Superior y 8 de Grado Medio pertenecientes a las Familias Profesionales de Electricidad-Electrónica, Informática y Fabricación Mecánica y se reparten en turno diurno y Vespertino.

- Descripción del personal que presta sus servicios en el mismo.

El equipo docente para el curso 2005/2006 lo forman 159 Profesores y se reparten y agrupan en los siguientes departamentos didácticos.

Proyectos significativos que lleva a cabo el centro, además del que se va a presentar.

El centro también desarrolla otros proyectos significativos :

- Un IES Saludable.
- En el curso actual se esta desarrollando en colaboración con la Comunidad de Madrid cursos para niños Superdotados los fines de semana.

FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT).

La FCT es un módulo educativo dentro del curriculum de la Formación Profesional. La especial naturaleza de este modulo requiere la **colaboración de empresas**, que junto con el profesorado del centro, realicen las actividades de enseñanza-aprendizaje necesarias para completar de una forma práctica la formación recibida por el alumno en el Centro Escolar. Esto implica la **suscripción de un "Documento de Formalización Centro Educativo- Centro de Trabajo"** que vincule al Centro Educativo y al Centro de Trabajo.

Para la realización del modulo de FCT es necesaria la existencia de **una metodología de trabajo** diferente a la utilizada habitualmente en el centro escolar, así como la presencia de un **profesor que tutorice y evalúe**

junto con el tutor-responsable de la empresa la realización de este periodo de formación.

El objetivo que persigue este módulo de formación práctica es completar la cualificación profesional del alumno, permitiéndole vivir situaciones reales de trabajo previas a su incorporación al mundo laboral. La participación de las empresas en este proyecto es fundamental ya que se concreta en facilitar los puestos de trabajo adecuados a cada especialidad donde los alumnos puedan realizar estas prácticas formativas.

El FCT se desarrolla en un ámbito productivo real, en el que los alumnos puedan «observar y desempeñar las funciones propias de la profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de los servicios reales, así como las relaciones sociolaborales en la empresa o en el centro de trabajo».

Qué es la FCT

Antes de comenzar con la redacción de la experiencia llevada a cabo, vamos a repasar algunos de los conceptos y objetivos fundamentales de la FCT.

El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) es un **bloque de formación específica** que se desarrolla en la empresa. Del mismo cabe destacar lo siguiente:

- a) Se concreta en la **realización de unas prácticas que:**
 - **Se programan** previamente.
 - **Son obligatorias** para obtener el título.
- b) El contenido de la FCT consiste en la **realización de actividades productivas** propias del **perfil profesional** del título a conseguir.
- c) La **característica más relevante** de esta formación es que **se desarrolla en un ámbito productivo real**, la empresa, donde los alumnos pueden observar y desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo del perfil profesional y conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y las relaciones laborales.

d) En todo este proceso, los alumnos están orientados y asesorados por **dos personas clave** en su proceso formativo:

- El **profesor-tutor** (del centro educativo).
- El **tutor, monitor o instructor** (de la empresa o entidad colaboradora).

Cómo está definido el módulo de FCT

El módulo de FCT tiene la misma estructura que el resto de los módulos o "asignaturas" que componen los ciclos formativos de formación profesional específica. En cada módulo se definen una serie de **capacidades** que el alumnado ha de conseguir cuando finalice el proceso de aprendizaje en la empresa.

Con el fin de poder valorar sobre la consecución o no de estas capacidades, se formulan una serie de **criterios de evaluación** que evidencian si el alumno ha alcanzado la competencia que se le pide.

Y por último, señalar que los contenidos del módulo se presentan como **actividades genéricas**, para que cada centro y cada empresa pueda integrarlas en el proceso formativo del alumno y adaptarlas a sus características, elaborándose así un **programa formativo**.

Qué finalidades tiene

Las finalidades fundamentales del módulo de prácticas son:

- **Completar la adquisición de la competencia profesional conseguida en el centro educativo.**
- **Adquirir conocimientos de la organización productiva y del sistema de relaciones que se generan en un entorno de trabajo.**
- **Contribuir al logro de las finalidades generales de la formación profesional, adquiriendo la identidad y madurez que motive futuros aprendizajes, así como la capacidad de adaptación al cambio de las cualificaciones.**

- **Evaluar la competencia profesional del alumno**, en especial aquellos aspectos que no pueden comprobarse en el centro educativo que exigen situaciones reales de producción.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La descripción de la experiencia la vamos a centrar en cualquier alumno del Ciclo de Grado Superior de Producción por Mecanizado.

Fase de Preparación.

Los alumnos que se encuentran matriculados en 2º curso de este Ciclo de Grado Superior, y siguiendo el desarrollo normal del curso académico, está en situación de incorporarse al módulo de **FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO(FCT)**.

Pero antes de llegar a este último trimestre de Formación dependiente del Centro Educativo, han tenido que conseguir otros muchos aspectos para que esta etapa formativa tenga el mayor aprovechamiento que desde el Centro Educativo, y a través de la figura del Tutor de FCT, se pueda conseguir con el perfil del alumno en una empresa del Sector de la Fabricación Mecánica.

El Tutor de FCT, puede ser cualquiera de los profesores que han impartido algún Módulo dentro del Ciclo Formativo, a de buscar y localizar empresas para que el alumno desarrolle el potencial latente que ha aprendido y asimilado durante su Formación en el centro Educativo.

La búsqueda de esas empresas debe seguir un procedimiento lógico, basándose en las empresas que más se adecúan a las necesidades formativas del alumno.

En la formación en centros de trabajo, el alumnado debe conseguir unas Capacidades Terminales para su desarrollo; sin embargo, no todas las empresas dedicadas al Sector de la Fabricación, necesitan el mismo perfil de profesional. Por ello no debe encajarse en el seguimiento estricto de

actividades de Evaluación de estas capacidades, sino en un desarrollo curricular de ellas, enfocadas hacia los aspectos que ofrecen las empresas colaboradas y, sin alejarse del enfoque de las capacidades terminales generales.

Llegado a este punto, surge la 1ª pregunta que va a marcar el camino que se va a seguir en el proceso.

Selección de la empresa.

¿Qué empresa ofrece las mejores garantías de formación y aprovechamiento para mis alumnos, ¿Qué empresa se adecua mejor a sus necesidades formativas?

Debido a la gran trascendencia que tiene este aspecto, y dada la diversidad de empresas del sector de Fabricación Mecánica, la búsqueda se va a centrar siguiendo los siguientes criterios de selección:

- ✓ Disposición de los aspectos formativos más importantes de las capacidades terminales.
- ✓ Capacidad de recepción de la necesidad de formación de este tipo de alumnos.
- ✓ Garante suficientemente de los objetivos que se buscan.

Pero esta búsqueda se quedaría incompleta si no se tuviese en cuenta el punto de vista del alumno.

¿Qué empresa es para mí la mejor de las que me ofrece el Tutor para hacer las prácticas?

¿Quiero una empresa que se centre más en un tipo de trabajo?

¿En este tipo de empresa me gustaría trabajar en un futuro?.

Una vez realizado este primer paso, tener seleccionada la empresa, es necesario la realización del «Programa Formativo» inicial, que debe tener en cuenta las realizaciones profesionales del perfil del título, las actividades formativas productivas, las capacidades terminales y los criterios de evaluación del módulo de FCT, inspirado en las **situaciones reales de trabajo** y no en la existencia de una supuesta empresa ideal que abarque todos

los aspectos formativos que inicialmente se desean para una completa formación del alumno.

EL PROGRAMA FORMATIVO

Es el documento donde se concreta cómo se va a desarrollar y evaluar el módulo de FCT que un alumno realiza en un determinado centro (o centros) de trabajo, es decir, las prácticas.

Está constituido por el conjunto de actividades productivo-formativas que ha de realizar el alumno y por unos procedimientos de realización, seguimiento y evaluación.

Estas actividades productivo-formativas tienen una doble finalidad:

Estrictamente formativa, en cuanto que complementan la competencia profesional que el alumno ha ido adquiriendo en el centro educativo y desarrollan su capacidad de adaptación a un entorno productivo.

De evaluación y verificación, cada vez que reproducen situaciones que permiten al alumno demostrar la competencia profesional que le debe ser acreditada (no sólo la adquirida en el centro de trabajo, sino también la adquirida en el centro educativo).

Por todo esto, el profesor-tutor debe preparar un programa formativo genérico que han de realizar los alumnos de su grupo, y una vez conocida la empresa y valorados los condicionantes tecnológicos, determinará qué parte (o todo) del mismo programa es factible realizar en esa empresa en concreto(programa formativo específico).

De ahí que los programas formativos sean específicos, para cada empresa e incluso para cada alumno.

Fase de realización y seguimiento

Una vez identificadas las empresas que más se adecúan, ese hace necesaria la firma del "**Documento de Formalización Centro Educativo-Centro de Trabajo**" entre el Centro Educativo y la Empresa.

Tras la firma del Documento de Formalización con la empresa, el **alumno acudirá a realizar un trabajo similar al de los trabajadores de la empresa** y con un horario igual o cercano al horario laboral de la empresa. El Departamento de Orientación junto con el profesor de FOL, orientará al alumno antes del inicio del periodo de las FCT de todos aquellos aspectos laborales relacionados con este módulo.

Durante este período el **profesor tutor** desarrollará el **seguimiento** con visitas al centro de trabajo con una **periodicidad quincenal al menos**, manteniendo entrevistas con el responsable en el centro de trabajo para formalizar conjuntamente la ficha individual de seguimiento y evaluación del programa formativo.

LA TUTORIA

Con una periodicidad quincenal el profesor tutor **recibirá al alumno en el centro escolar**, con objeto de valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa formativo, supervisar las hojas semanales del alumno y planificar los apoyos para éste desde el centro escolar si fueran necesarios.

En la recepción que se hace al alumno, sobre todo la primera vez que acuda al centro para valorar y realizar el seguimiento, es muy importante

- Si se están consiguiendo los objetivos marcados o hay que revisarlos: Plan Formativo dinámico.
- Si el alumno está motivado, hay buen grado de integración en el puesto de trabajo, así como el grado de satisfacción del alumno.

Evaluación:

Se deben hacer dos evaluaciones, una del alumno y otra de la empresa. Esta evaluación debe ser esencialmente continua y durante todo el proceso.

Evaluación del alumno

A lo largo del tiempo, el alumno debe ser capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje durante la FCT.

Y, una vez finalizado el periodo de FCT, el tutor junto con el responsable de la empresa, de acuerdo con el informe valorativo emitido por el responsable de la empresa y la competencia mostrada por el alumno, **calificarán al alumno en términos de Apto o No Apto.**

Evaluación de las empresas

Evaluar las empresas que acogen a los alumnos supone tratar de averiguar aquellas que ofrecen más y mayores garantías en el cumplimiento del programa de formación de nuestros alumnos.

Propuestas para la formación del profesorado que se derivan de la experiencia

Se realizan las propuestas desde 2 enfoques:

Enfoque académico-escolar

- ⊗ Los tutores de la FCT deben ser profesores Técnicos que impartan 2º curso aunque la normativa dice que puede ser cualquiera de los profesores que le ha impartido clase durante la duración del Ciclo Formativo. Designar el Tutor de la FCT es la primera dificultad.

La otra propuesta parte desde la necesidad de una integración por parte de profesor en la empresa para ser capaz de valorar adecuadamente si la empresa se adapta a las necesidades requeridas. Con esta información se elaboraría mejor el Programa Formativo. Esto supondría que durante el proceso que abarca desde el inicio del curso hasta que el alumno se dispone a realizar las prácticas, el profesor Tutor realizase alguna hora semanal en la empresa recabando información y valorando los aspectos que ofrece dicha empresa, para así conocerla mejor.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Gestión de las competencias y la formación del profesorado en el área de fabricación

NIVEL EDUCATIVO:

Formación Profesional

PRESENTADA POR:

Emiliano Antón Herrero

Profesor de Educación Secundaria. Instituto de Máquina Herramienta de Elgoibar (País Vasco)

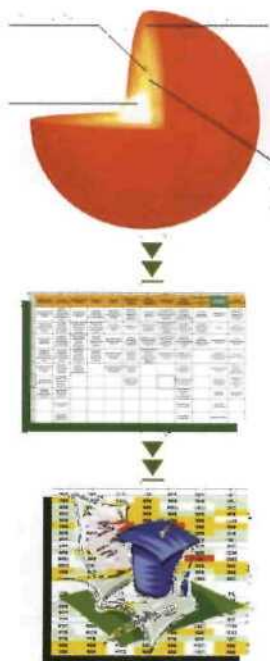
HISTORIA

En el año 1998, en IMH de Elgoibar, se comenzó a trabajar en un sistema que facilitara la gestión de las competencias y la formación. En un principio se identificó las necesidades de cada puesto, generando de esta manera un mapa que contemplaba a todo el centro (profesores de formación inicial y continua, puestos administrativos, etc..). Posteriormente observamos que manejar un volumen tan grande de información era difícil. Entonces optamos por reducirlo fusionando perfiles afines e identificando únicamente las competencias técnicas.

Una vez creado la R5 (red de 5 centros integrales), entre los componentes de esta red, se decidió crear perfiles afines a los oficiales de que existen en educación, Profesor de Educación Secundaria (PES), Profesor Técnico de Formación Profesional (PTFP), etc., añadiendo competencias pedagógicas y de cargo. De esta manera trabajaríamos la gestión de las competencias y la formación de una manera similar, pero con una cierta flexibilidad. Las competencias técnicas se basarían en los Diseños Curriculares Básicos (DCBes).

Teniendo en cuenta esto, en el IMH decidimos circunscribir los mapas de los perfiles creados (demasiado amplios en educación ya que abarcan todas las especialidades), a las áreas de conocimientos. Es decir, las competencias técnicas de los perfiles solo comprenderían las relacionadas con los ciclos de cada área, manteniéndose las pedagógicas y las de cargo.

ETAPAS



Etapas

- I. Definición de las Figuras profesionales
- II. Asociar Competencias con Figuras profesionales
- III. Asignar personas a las figuras profesionales
- IV. Definir el perfil META
- V. Evaluación del Personal
- VI. Análisis de resultados y plan de acción

LA HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS



Hoy en día gestionamos las competencias y la formación (con ayuda del programa INCESS, <http://www.incess.com/>) en el área de fabricación del IMH los perfiles de, PES y PTFP en Producción por Mecanizado, PES y PTFP en Técnico de Mecanizado, Profesor (competencias pedagógicas y transversales), Alorburu, Gestor, y profesor de Formación Continua (FC) en mecanizado y metrología.

DEFINICIÓN DE LAS FIGURAS PROFESIONALES Y ASOCIAR COMPETENCIAS, REALIZACIONES Y SUS CRITERIOS DE REALIZACIÓN CON FIGURAS PROFESIONALES

Inicialmente definimos los puestos de trabajo o figuras profesionales. A estas figuras les asociamos diferentes competencias (a partir de una matriz competencial seleccionamos competencias, realizaciones y criterios de realización).

Matriz competencial de partida: conjunto de competencias de partida

Competencia: Aptitud para realizar algo

Realización:

Criterio de realización:

ASIGNAR PERSONAS A LAS FIGURAS PROFESIONALES

Una vez definidos las figuras profesionales y las competencias con las que están relacionadas, procedemos a asociar las personas con las figuras profesionales (o puestos de trabajo).

DEFINIR EL PERFIL META Y EVALUAR

Posteriormente se tienen que decidir las figuras metas. Con esto lo que indicamos es el nivel de conocimiento que tiene que adquirir las figuras profesionales para el desempeño de cada competencia.

Después se genera el impreso de auto evaluación y se reparte entre el profesorado para que se valoraren, del 1 al 4, sus conocimientos en las diferentes competencias. El significado de cada número es el siguiente,

Niveles de realización:

0: Incapaz de desarrollar la competencia

1: Capaz de desarrollar la competencia en colaboración con un superior

2: Puede desarrollar la competencia con un mínimo de supervisión

3: Totalmente autónomo en el desarrollo de la competencia

4: Capaz de formar en el contenido de la competencia

Niveles de actitud:

- 0: Nunca demuestra ese comportamiento
- 1: Demuestra ese comportamiento de manera irregular
- 2: Demuestra ese comportamiento sólo en aquellas circunstancias que lo exigen
- 3: Demuestra ese comportamiento de manera generalizada y constante
- 4: Es un ejemplo a seguir en el desarrollo de ese comportamiento

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta evaluación es validada conjuntamente por el responsable y el profesor evaluado. Con la información recogida en los impresos de auto evaluación y con ayuda del programa INGRESS, se genera los diferentes mapas de competencias de las áreas, donde se podrá observar, a través de colores (rojo, verde y azul) o números, aquellas competencias donde existe una deficiencia de conocimientos.

PLAN DE ACCIÓN

| | | PLAN DE FORMACION INDIVIDUAL | | | | Cód: F18.01 Rev: 2 | |
|---|----------------|-------------------------------------|----------------|---|---|-----------------------|-------------------|
| Mapa de Competencias | DPTO | FIG | PERS | HORAS | HORAS | NIVEL | |
| | A.C. FABRICACH | P.E.S. Org. y Pro | Emiliano Andón | Acciones previstas | Acciones desarrolladas | NIVEL OBTEN. | Acciones correct. |
| 13.16 DEFINICIÓN DE PROCESOS DE MECANIZADO, CONFORMADO Y MONTAJE | | | | | | | |
| 13.16.1.1 Rectificadores frontal | | | | | | | 3 |
| 13.16.1.2 Rectificadores cilíndrico convencional | | | | Curso interno certificado (muelas, procesos, máquina) NORTON 3h | Curso interno certificado (muelas, procesos, máquina) NORTON 3h | | 3 |
| 13.16.1.3 Rectificadores tangencial convencional | | | | | | | 3 |
| 13.16.1.4 Centro de mecanizado alta velocidad | | | | Curso de Delegación (tekniker) 5h | Curso de Delegación (tekniker) 5h | | 1 |

Una vez identificado las necesidades en los mapas de competencias de cada profesor, se realiza el plan de formación individual. En este plan se indicará aquellas competencias que se quieren trabajar en el curso, el nivel actual, acciones previstas para mejorar en la competencia, acciones desarrolladas realmente, el nivel obtenido después de la formación y acciones correctoras en caso de no haber realizado ninguna acción de formación.

El plan de formación individual es simplemente una previsión de acciones. Durante el curso, las circunstancias pueden cambiar y necesitar otras acciones. Estas nuevas acciones se adjuntarán en el plan de formación.

A parte del plan de formación diseñado por cada profesor, el responsable, con ayuda del gestor de formación del software Incess, diseñará acciones formativas conjuntas.

Gestor de formación.

- ✓ Podemos generar diferentes planes
- ✓ Establecemos las necesidades formativas en base a Competencias
- ✓ Priorizamos según importancia / urgencia
- ✓ Hacemos la selección
- ✓ Identificamos personas por debajo del umbral y seleccionamos
- ✓ Hacemos un prediseño de la formación.
- ✓ Listamos las acciones formativas del plan, proveedores y precios
- ✓ Planificamos las acciones formativas (calendario y asistentes).
- ✓ Realizamos el seguimiento de la evolución del plan
- ✓ Medimos y evaluamos el plan de formación

COMIENZO DE CURSO

Cuando comienza un curso, al profesorado nuevo se les realiza una autoevaluación. Una vez volcado estas evaluaciones a los mapas de competencias del área, se insta a todo el profesorado a que realice su plan de formación individual en función de su mapa de competencias, ya sea para poder impartir sus clases o para ampliar conocimientos. Estas acciones pueden ser diversas:

- Autoformación
- Garatu (programa de formación del profesorado en Euskadi)
- Cursos de catálogo en el IMH (cursos de formación para trabajadores a los cuales pueden asistir los componentes del IMH de manera gratuita siempre que las circunstancias lo permitan)
- Cursos externos (en otros centros o en empresas)
- Formación de centro (cursos diseñados por el responsable con ayuda del gestor de formación, subvencionados por educación)

Durante el transcurso del curso el responsable realizará el correspondiente seguimiento para ver la evolución de los planes de formación. Al

final del curso el responsable, junto con el profesor, analizará el plan de formación de cada uno y valorará el aumento del conocimiento en las competencias trabajadas en el plan de formación individual. Posteriormente con estos datos se actualizan los valores de conocimiento de cada profesor en los mapas competencias, si es necesario (por maquinaria nueva, lenguajes informáticos nuevos, etc..) se aumentarán el número de competencias, y con todo esto el curso siguiente se vuelve a repetir el proceso.

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

➤ La gestión de las competencias es una herramienta que ayuda a alinear los objetivos de mejora competencial del personal y de su formación con las estrategias y planes del centro y de las propias áreas de conocimiento o departamentos.

➤ Es conveniente que la formación del personal sea localizada en el centro y gestionada por sus responsables, tanto a nivel de centro como de departamento o área.

➤ La formación gestionada por el propio centro debería sustituir cada vez más a la formación de oferta realizada por la administración educativa.

BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL:

Mesa de especialistas. Análisis de las experiencias. El modelo de profesor de Bachillerato y de Formación Profesional: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente.

- Formación de Profesores de Bachillerato:
 - **D^a Pilar Benejam Argimbau.** Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Formación de Profesores de Formación Profesional:
 - **D. Juan José Fernández Fernández.** Catedrático de Organización y Desarrollo de Proyectos Mecánicos. IES La Paloma. Madrid.

 - **D. Francisco Peralta.** Director del Proyecto Plan Joven Formación-Ocupación. Ayuntamiento de Barcelona.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (BACHILLERATO)

Pilar Benejam Argimbau

Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona

Este escrito consta de dos partes : en la primera se hacen reflexiones acerca de dos experiencias presentadas en las jornadas " El protagonismo del profesorado: experiencias y propuestas", en la segunda parte de este artículo se habla sobre la formación del profesorado de secundaria .

1. Reflexiones acerca de dos experiencias "¿ Cómo acercar los recursos de Internet al aula de física?" y " La construcción europea a través del intercambio escolar".

Vaya por delante mi felicitación más cordial al Sr. Francisco José Navarro y a la Sra. Teresa Vidaechea por los trabajos presentados. El hecho de buscar nuevos caminos para poder enseñar mejor, y aceptar aciertos y limitaciones para continuar aprendiendo es, a mi modo de ver, una de las características básicas de un buen profesor o profesora .

Parece muy pertinente considerar en este foro una experiencia sobre la incorporación de las nuevas tecnologías al aula. El hecho de utilizar Internet como un recurso plenamente integrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una materia abre muchas posibilidades y permite obtener todo tipo de información para realizar actividades difíciles de proponer sin disponer de este medio. Es evidente que las nuevas tecnologías están cambiando a fondo las relaciones laborales , las relaciones humanas y los hábitos cotidianos y también han de provocar cambios en el mundo de la educación por lo que urgen experiencias y propuestas en este campo.

Dicen los expertos que a finales de la presente década la cantidad de información disponible se doblará cada 80 días, por lo que hoy no se puede pensar en un saber enciclopédico ni en formar a los alumnos por sim-

ple adición de conocimientos. De hecho, los alumnos de bachillerato ya no pueden abarcar la infinidad de información que hoy pretenden imponer los programas y los libros de texto. Ante esta situación, las nuevas tecnologías han venido en nuestro auxilio creando medios personalizados, adecuados y adaptados a todo tipo de individuos, que permiten obtener cualquier información, de manera atractiva, diversa, en el momento oportuno, y con la posibilidad de compartirla con los demás.

El hecho de disponer de nuevas tecnologías de la información justifica que algunos especialistas piensen que el profesorado pronto se liberará de gran parte de su tarea, igual que la imprenta liberó la humanidad de recitar de memoria los pocos libros de que se disponía. Pese a la imprenta y a las nuevas tecnologías, algunos docentes actúan como si el objetivo de la escuela fuera transmitir la información creada por la humanidad a lo largo de la historia para que los alumnos la memoricen, y no se dan cuenta de que eso es imposible y tampoco es necesario pero, además, los alumnos ya no están por esta labor.

Hoy parece que la función del profesor en el proceso de construcción del conocimiento es la de ayudar a formular preguntas relevantes que de alguna manera cubran los temas básicos de la materia que enseña. Saber hacer preguntas quiere decir ayudar a delimitar un problema y tener claro qué es aquello que deseamos saber o qué es lo que suponemos o queremos comprobar. La función del profesor es enseñar a buscar información, a diferenciar los datos fundamentales de aquellos que son anecdóticos, a ordenar y organizar esta información, a comprender sus causas y razones, y a descubrir la intencionalidad del conocimiento o capacidad de crítica. Por otra parte, sabida la importancia de la experiencia personal del alumno en la construcción de su conocimiento, una de las funciones esenciales del profesor es procurar que el alumno comunique sus interpretaciones y puntos de vista para contrastarlas en interacción entre alumnos y profesor a fin de completar, fundamentar, discutir o reestructurar el conocimiento. Este proceso no resulta posible sin crear un contexto de clase exigente en cuanto a la construcción del conocimiento, pero lleno de confianza, de comprensión y de afecto porque el conocimiento no puede separarse del campo afectivo. En definitiva, en bachillerato, mediante el conocimiento, hay que procurar que los alumnos aprendan al mismo tiempo a saber, a pensar y actuar por sí mismos y juntamente con los demás.

Esta manera de entender la enseñanza topa con los defensores de la "cultura" entendida como cantidad de información sobre una materia escolar determinada. Estas personas critican la lentitud del sistema porque, ciertamente, enseñar a pensar, a comunicar y argumentar el conocimiento no es fácil ni rápido. Aquí cabría repetir aquel proverbio oriental: "para qué quieres correr tanto si éste no es el camino?". Estas personas también ponen mil ejemplos de cosas que los alumnos no saben y ellos sabían a su misma edad. Suponer que el profesor podrá ayudar a formar una mente ordenada y pensante, sin pensar de manera sistemática y rigurosa los conceptos básicos de la asignatura únicamente demuestra mala fe. Lo que ocurre es que un sector del profesorado añora tiempos pasados y quisiera que nada cambiara para seguir haciendo aquello que ya no es posible, sin entender que la sociedad ha evolucionado y también ha mudado la manera de entender el conocimiento. La aceptación de la relatividad y de la complejidad del conocimiento requiere un proceso de autoclarificación constante resultado de la información, la reflexión, del diálogo abierto, del estudio y de la experiencia. En cuanto a la cantidad de conocimientos, Montaigne ya decía que enseñar no consiste en llenar un agujero vacío, sino que educar es encender un fuego.

La aportación de Teresa Vidaechea es un buen ejemplo de una propuesta interdisciplinar, centrada en la organización y realización de un viaje, con el objetivo de contribuir a la construcción europea a través del intercambio escolar, y supone contar con un equipo de profesores comprometido en la propuesta y una correcta coordinación del proyecto educativo de centro. He comprendido muy bien las dificultades de que habla la autora porque me recuerdan las que tenía para salir de excursión con los alumnos o para visitar un museo, un barrio de la ciudad, una residencia de ancianos, para hacer una entrevista, para realizar una encuesta. Hace sonreír la fe que muestran algunos profesores en la eficacia de una de sus horas de clase y su resistencia a cambiar el orden de sus programas. En la preparación y realización de un viaje y de un intercambio como el que nos presenta esta experiencia, los alumnos encuentran infinitos motivos de aprendizaje, tanto intelectuales como sociales, de manera que podría representar un centro de interés alrededor del cual se construyera parte de un curso.

Para que una experiencia de este tipo sea posible se necesita un profesorado con una formación menos especializada, capaz de trabajar en equipo. También es necesario entender la prioridad de un proyecto de centro basado en la formación de los alumnos, atento a sus necesidades,

capaz de renunciar a ciertos temas y de ver la importancia de que los alumnos se interesen por ciertos conocimientos dado que para ellos no resultan esotéricos, sino urgentes y útiles.

La organización de un viaje facilita la participación activa de los alumnos aún de los más indiferentes y plantea tareas individuales y en grupo que presentan diversos niveles de dificultad, por lo que pueden adaptarse a las capacidades y preferencias de los alumnos. Implica también la participación activa de los padres y brinda una magnífica ocasión para interesarlos por las tareas del centro y para implicarlos en ellas. Este tipo de propuestas no solo facilita la relación entre el alumnado de diversas capacidades y procedencias, sino que el hecho de preparar y vivir experiencias comunes es un camino adecuado para ir construyendo nuevas identidades y compromisos compartidos.

Las dificultades surgidas en la organización de este viaje a Italia muestra claramente la necesidad de cambiar la mentalidad del profesorado. Cambiar la mentalidad de un profesorado convencido de la importancia central de su área de conocimiento, y transformarla en la de un profesional que considera que educa a través del conocimiento es muy difícil. La inadecuación de la formación inicial del profesorado de secundaria para realizar su función es evidente. Hoy disponemos de un profesorado de secundaria bien formado en su campo científico pero con una muy escasa preparación profesional, por lo que no puede sorprender el hecho de que den prioridad casi exclusiva al aprendizaje conceptual, tal y como aprendieron en la universidad. Dadas estas condiciones, sorprende constatar que, a pesar de todo, haya un número estimable de excelentes profesionales de secundaria los cuales tienen un mérito muy considerable.

2. la profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática

a. Algunos antecedentes

Cuando se habla de la mejora de la educación se dedica siempre un apartado a la formación del profesorado pero, en mi opinión, éste es un tema que interesa poco. Las sucesivas reformas educativas que me ha tocado vivir le han prestado escasa atención. En comités, informes, estudios acerca de los problemas de la educación siempre se menciona la relevan-

cia del tema, pero raramente se aborda; se le relega a un segundo plano, tal vez porque resulta inquietante y hasta diría que molesto. Sin embargo, la formación del profesorado sigue siendo el tema clave de toda reforma en profundidad de la educación. Otra cosa es reconocer que se trata de un problema difícil de abordar puesto que ninguna propuesta podrá satisfacer los muchos intereses en juego.

La Ley General de Educación de los años 70 dio respuesta a la necesidad de mano de obra más cualificada como demandaba urgentemente el creciente proceso de industrialización del país. Esta reforma comportó la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y creó la formación profesional. Como consecuencia de esa ampliación, se elevó el rango de preparación de los maestros que pasó de un nivel secundario a un primer ciclo de universidad y se creó también un curso de adaptación pedagógica (CAP) para los futuros docentes de secundaria. Como resultado de esta ley, los niños españoles se escolarizaron progresivamente; la reforma cualitativa avanzó con dificultades y de manera muy irregular; pero la formación del profesorado - en principio bien planteada - se resolvió en un fracaso cuyas consecuencias arrastramos todavía. La integración de las escuelas normales en la universidad resultó ser una simple yuxtaposición; y el curso del CAP, sin financiación específica, una parodia.

La reforma iniciada en *la década de los años 80* y concretada en el 90 con la LOGSE significó un notable progreso debido a la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. También representó una respuesta a las nuevas exigencias democráticas y sociales de igualdad, integración, atención a la diversidad y preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Tales iniciativas, acordes con una visión política socialista, también fueron vistas positivamente por el mundo del trabajo, dado que la economía reclamaba más formación para trabajadores y usuarios en un mundo tecnificado y en cambio acelerado. Esta ley vino arropada por una teoría educativa actualizada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero olvidó la formación inicial del profesorado que había de hacer posible todos esos cambios. Los estudios de magisterio dieron cabida a nuevas especialidades pero no renovaron sus planteamientos, mientras la formación inicial del profesorado de secundaria se abordó tarde y mal y no pasó de decreto. De manera inexplicable, gran parte de los profesores, los políticos y la sociedad en general siguió confiando en que para enseñar a nivel de secundaria, lo realmente importante era una buena preparación académica.

Recientemente, la fugaz Ley de Calidad de la Educación modificó las políticas educativas inspiradas en el estado del bienestar y dio paso a lemas como la excelencia, la calidad, la competitividad, el esfuerzo, la selección y la cuantificación. En definitiva, el liberalismo económico imperante, no exclusivo del gobierno del PP y dominante en Europa, se ha dado cuenta de que, entrado el siglo XXI, ya no necesita mayorías ilustradas, y que la escuela integrada resulta demasiado problemática y muy cara. Hoy se sabe, tal como están las cosas, que minorías bien formadas pueden dirigir colectivos con la cultura necesaria y suficiente para interesarse básicamente por el consumo. En cualquier caso, la nueva ley tampoco enfocaba la necesaria formación del profesorado, y el tema se resolvía en fórmulas vagas, pendientes de ulterior desarrollo.

Esta desidia por la formación del profesorado se ha intentado justificar de muchas maneras, todas ellas poco convincentes. Ni antes ni ahora se puede excusar la indiferencia por un tema tan capital que ha acabado provocando una crisis sin precedentes en el sector de la enseñanza pública secundaria.

b. La formación profesional del profesorado de la Enseñanza Secundaria

Aunque hay mucho escrito sobre el tema conviene recordar unos preceptos claros, simples y tan antiguos como su autor, Comenius:

- Cualquier cosa que enseñes, enséñalo con seriedad. Para enseñar con seriedad, ama aquello que enseñas
- Intenta que el alumno se de cuenta enseguida de la utilidad de las cosas que enseñas
- Mira que cualquier cosa que aprenda lo aprenda haciéndolo, porque obrar es algo agradable a la naturaleza humana.
- Los deberes han de ser recíprocos: enseñar y ser enseñado, ayudar y ser ayudado

Parece que una de las cualidades que más aprecian los alumnos es la coherencia de su profesorado en la manera de ser, de saber y de hacer. Puntualizamos algunas de las características que, a nuestro modo de entender, deberían tenerse en cuenta en la formación y en la selección del profesorado.

En cuanto al ser

- Creer en la relevancia de la función social de la educación . Ello implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión.
- Tener cierta capacidad de comunicación o capacidad de empatía, de estima , de compasión y cierto sentido del humor
- Gozar de una dosis suficiente de salud mental o capacidad de reequilibrio para no transferir los problemas personales .
- Disfrutar trabajando con los alumnos.

En cuanto al saber

- Tener una preparación suficiente en contenidos científicos y profesionales
- Asumir que el conocimiento es relativo, complejo, provisional y que nadie está disculpado de aprender a lo largo de toda la vida.
- Entender que los grandes problemas que tiene planteados la *humanidad son siempre interdisciplinares e interdependientes*, por lo que cabe pensar en un saber más integrado
- Ser consciente y saber justificar los criterios que rigen la selección de los conocimientos y las prioridades profesionales.
- Saber como proceder para que los alumnos aprendan de manera rigurosa, activa, autónoma y compartida.
- Conocer las características y la problemática de la adolescencia y primera juventud para tener en cuenta las necesidades y posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos .
- Saber *adaptar los programas y la metodología a las necesidades concretas de cada contexto social y cada grupo de alumnos*. Hoy no se puede suponer, ni siquiera a nivel de primer ciclo universitario, que los alumnos estén motivados o que tengan los conocimientos previos que se les debería suponer.
- Conocer las cuestiones relativas a la organización del centro y la legislación vigente así como los derechos y deberes inherentes a la profesión

En cuanto al hacer

- Obrar de acuerdo con los ítems anteriores
- Lograr que los conocimientos sean significativos para los alumnos
- Enseñar con la participación activa de los alumnos porque se aprende prioritariamente en la acción .
- Aplicar automatismos necesarios para liberar parte de la atención del profesor /a y revisar estos automatismos periódicamente
- Aplicar las técnicas básicas de la comunicación
- Obrar con prudencia en los espacios de indeterminación o contingencia en que el profesor puede hacer o dejar de hacer, hacer una u otra cosa . En estos casos, a la acción del profesor/a debería seguir la reflexión para construir de manera permanente la legitimidad de la práctica. Esta reflexión ha de ser personal pero también exige la comunicación con los demás a través del trabajo en equipo.
- Actuar de manera que nuestra materia sea considerada parte integrante de la educación de nuestros alumnos. Ello implica un trabajo en equipo con el resto del profesorado de secundaria, de acuerdo con un proyecto educativo de centro en el cual tienen también un papel importante las familias y la sociedad en general. Esta manera de entender la profesión hace posible una cierta polivalencia del profesorado y lleva a consolidar el paso de un curso al siguiente.
- Actuar de forma solidaria con los profesionales de la educación que trabajan en otros ciclos y etapas por entender la educación como un todo inseparable.

El éxito en el bachillerato depende en gran medida de una buena educación infantil y primaria , así como de lo realizado en la ESO

- Proceder profesionalmente como persona que acepta la imposibilidad que tienen los sistemas complejos de conservarse o de pro-

pagarse idénticos a ellos mismos y desarrollar una actitud abierta, dialogante, atenta a la posibilidad de cambio. Esta actitud es el resultado de entender que vivimos en un mundo en cambio, que enseñamos para un futuro incierto, y que hemos de asumir esta inseguridad con el convencimiento de que el mejor bagaje científico que podemos legar a nuestros alumnos es una actitud de búsqueda apasionada de la veracidad.

La formación actual del profesorado de secundaria, con una carrera académica especializada de 4 años y un cursillo de CAP como única formación profesional, resulta claramente insuficiente para atender a toda la población en edad escolar hasta los 16 años y para preparar a los alumnos de bachillerato. El desfase entre las finalidades y los medios, especialmente el déficit en capital humano preparado para llevar estas finalidades a buen puerto, ha puesto en tela de juicio una buena ley como la LOGSE y ha abocado a la educación secundaria pública a una crisis anunciada y punto menos que inevitable. Ante la dureza de este juicio hay que hacer obligada salvedad de notables excepciones y expresar nuestro profundo respeto por las personas y centros que, pese a todo, han aplicado correctamente la LOGSE. A ellos hay que acudir a la hora de pensar alternativas válidas y posibles.

Ante la avalancha de críticas y descalificaciones dirigidas contra la LOGSE, en un intento evidente de involución, cabe defender la relevancia de la ampliación de la educación secundaria obligatoria integrada, al tiempo que se reclaman los medios humanos y materiales para poder aplicarla. Cabe desautorizar al sector del profesorado más reaccionario que se niega a cambiar cuando toda la sociedad evoluciona a un ritmo acelerado, y denunciar el cinismo que representa medir la excelencia de los resultados educativos con un currículum y una práctica obsoletos.

c. El fracaso de una propuesta razonable para la formación del profesorado y su posible resurrección

La formación del profesorado no universitario forma un todo coherente, de manera que resulta difícil hablar de la formación del profesorado de secundaria sin relacionarlo con la formación del profesorado en general. También resulta sorprendente tratar la educación secundaria sin dife-

renciar entre la fase obligatoria y el bachillerato porque los objetivos de ambos ciclos, a mi entender, son, en parte, distintos. Haciendo un esfuerzo para hablar de la educación secundaria en general, se da cierta unanimidad acerca de la necesidad de dar al profesorado una preparación académica en el área de conocimiento en la que se inscriben, y una preparación profesional teórica y práctica específicas para trabajar en el campo de la educación. Aceptados estos supuestos generales, cabe analizar como se concretan.

En mi opinión, la propuesta más interesante que se ha hecho en España para la formación del profesorado la realizó la llamada "Comisión XV", dirigida por el catedrático de Didáctica General, profesor José Gimeno Sacristán, por encargo del Consejo de Universidades en ocasión de la reforma universitaria promovida por el primer gobierno socialista.

La comisión XV propuso que los futuros docentes de todos los niveles cursaran un primer ciclo completo de estudios superiores en alguna facultad universitaria antes de recibir una formación profesional. La formación profesional, de dos años, debía ser teórica y práctica, en parte común para todos los docentes y en parte adecuada a los diversos ciclos educativos. La formación docente culminaba en un curso de inducción o prácticas guiadas.

Los estudios de primer ciclo se debían cursar en facultades de letras o humanidades o en facultades de ciencias lo cual suponía retrasar la decisión profesional, situar a los futuros docentes junto a los estudiantes de otras opciones profesionales y favorecer el respeto mutuo y futuras colaboraciones.

Los estudios de primer ciclo tenían por objetivo que los futuros docentes recibieran una formación científica o académica que se concretaba en el estudio de una materia prioritaria, una secundaria y diversas opcionales, aunque admitía combinatorias y mucha flexibilidad. Seguramente pretendía responder al viejo debate entre la formación de docentes generalistas o docentes especialistas.

Esos estudios que comportaban adquirir una base cultural amplia y una ligera especialización podían favorecer una enseñanza menos atomizada, facilitar la obligada relación entre diversos campos de conocimiento y abordar propuestas didácticas basadas en problemas (los cuales exigen una base interdisciplinar). Estos estudios de diplomatura sitúan a todos

los docentes en las mismas aulas, favorecen el respeto mutuo, las colaboraciones futuras y facilitan el necesario solapamiento entre las diversas etapas. Al mismo tiempo, el hecho de iniciar una especialización permite diseñar campos de estudio preferentes que brindan los recursos necesarios para descubrir la profundidad y la amplitud de todo conocimiento, y que orientan estudios posteriores. En el caso de los futuros docentes de secundaria esta especialización debería completarse en años posteriores.

La Comisión XV aconsejaba ofrecer dentro de estos estudios de primer ciclo materias pre-profesionales que representaran un primer contacto con el campo de la educación y mostraran su interés científico y su relevancia social. Parece importante la idea de que los futuros docentes comiencen a construir sus conocimientos profesionales al tiempo que sus saberes académicos porque ambos se influyen y se reorientan.

Naturalmente, estos estudios de primer ciclo no pretendían resolver una vez por todas el problema de la preparación académica de los futuros docentes, porque se partía de la consideración de la formación inicial como un primer paso para la formación a lo largo de la vida.

Finalizado el primer ciclo de formación académica, la propuesta que comentamos proponía una selección de entrada a programas de formación del profesorado. La selección siempre topa con la oposición de las personas que confunden la igualdad de oportunidades con la igualdad de capacidades. La experiencia demuestra que todas las personas no sirven para ser maestro o profesor dado que las actividades de ayuda están basadas, en gran medida, en la capacidad de empatía y comunicación. Actualmente pocos especialistas en el tema discuten la necesidad de proceder a una selección de los candidatos, porque hoy se piensa que la igualdad de oportunidades no pasa por la entrada fácil a las escuelas de formación, sino en acciones compensatorias en las primeras edades y en una buena escolarización orientada a corregir las desigualdades y la discriminación.

La formación profesional de los futuros docentes se planteaba teórica y práctica porque tan vacía y rutinaria es una práctica sin fundamentación, como inútil una teoría incapaz de guiar las respuestas que se han de dar a situaciones concretas, urgentes y cambiantes del aula. Para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos que den sentido a la teoría, al tiempo que la teoría dirige y ilumina la acción, por

lo que teoría y práctica deben trabajarse de manera simultánea y no sucesiva. Es preciso insistir en la relevancia del conocimiento práctico en la formación del profesorado porque los profesionales de la enseñanza han de saber qué enseñar, por que profundas razones y, además, han de saber llevarlo a la práctica. Nos atrevemos a decir que la formación de los docentes se ha de basar en el conocimiento práctico. De hecho, la propuesta que comentamos, además de las prácticas realizadas durante los cursos acababa con un curso de inducción o prácticas guiadas.

La propuesta de la Comisión XV sobre un segundo ciclo de formación profesionalizadora, abrió a las facultades de educación la oportunidad de intervenir en la formación del profesorado de secundaria y ello desató la codicia de los diversos departamentos que pretendían obtener más y más créditos teóricos y prácticos de Organización Escolar, Teoría de la Educación, Psicologías de todo género, Sociologías de casi todo, Didácticas Generales, etc.. El espacio concedido a las nacientes Didácticas Específicas para formar a los futuros profesores de Física y Química, Matemáticas, Historia o Lengua resultó muy discreto, y del prácticum parecía interesar únicamente su control. En conjunto, un decepcionante mercadeo de créditos o una desmedida valoración de los propios saberes. Pocas voces se oyeron sobre la necesidad de contar en la universidad con profesorado de secundaria y con la inspección, y de la oportunidad de ceder créditos y plazas para organizar un prácticum creíble y un buen curso de inducción guiada.

La propuesta final de la Comisión XV para la formación del profesorado encontró una oposición férrea por parte de las escuelas universitarias de formación del profesorado, de las facultades de educación y la negativa frontal de las diversas facultades de letras y humanidades o de ciencias, con las excepciones que siempre hay que valorar.

Las escuelas de formación del profesorado, en general, consideraron que su propio profesorado podía impartir los conocimientos necesarios a los futuros docentes de infantil y primaria. Esa idea está tan arraigada entre el personal de ciencias de la educación, que actualmente empieza a ganar terreno la propuesta de que dicha facultad debe organizar los conocimientos científicos de los docentes de Secundaria. El argumento que esgrimen los partidarios de esa idea es que el conocimiento escolar tiene poco que ver con el conocimiento científico impartido en la facultades. El argumento supone que la ciencia química o geográfica que necesitan los

docentes poco tiene que ver con la ciencia con mayúsculas, y que lo que no controlan las facultades de educación no sirve para la docencia .

Las facultades universitarias de Ciencias y de Letras o Humanidades se negaron a admitir que sus alumnos optaran por un segundo ciclo profesional y abandonararan sus respectivas facultades. Defendieron que un profesor de secundaria debe tener una preparación académica equivalente a una licenciatura (entonces , de 5 años) y que lo contrario representaría devaluar la categoría de dicho profesorado. A lo sumo algunos departamentos entendían la conveniencia de ofrecer a sus alumnos algunos créditos de didáctica específica.

Fueron tantas las dificultades presentadas a la propuesta de la Comisión XV y tan tibios los apoyos por parte del Ministerio, que bastaron algunas protestas y un par de reuniones tempestuosas para archivarla sin contemplaciones. Hoy cabe comprobar que las noticias que llegan de la comisión europea, conocida como "de Bolonia", apuntan hacia carreras universitarias consistentes en diplomaturas de tres o cuatro años de estudios comunes - con una ligera especialización - seguidos de otro ciclo de estudios más especializados de postgrado, entre los cuales se incluye la formación profesional del profesorado de educación secundaria.

d. El debate sobre la posible integración de la formación profesional del profesorado de Secundaria en la Universidad.

Según las propuestas iniciales de la llamada "Comisión de Bolonia" que deben regir en la Unión Europea, los futuros docentes de secundaria, una vez superados los estudios comunes de primer ciclo, deberán cursar un segundo ciclo o postgrado de formación profesional teórica y práctica cuya duración se supone de uno o dos años y en cual cabe profundizar en alguna materia científica . La formación profesional se entiende que debe preparar al futuro docente para hacerse cargo de un grupo de alumnos y para formar parte de un equipo de docentes capaces de definir un proyecto educativo común y tratar de llevarlo a la práctica reflexiva y críticamente . El proyecto, siguiendo los modelos existentes en algunos de los países que forman la Unión Europea, podría ubicarse en las universidades o dar lugar a la creación de centros "ad hoc "dependientes directamente de la administración educativa.

La defensa de la integración de los estudios de formación del profesorado en la universidad cuenta con el precedente del CAP y su defensa se basa en la consideración de que, en nuestro país, la institución universitaria representa el grado más alto en cuanto a consideración académica y profesional, y reúne a gran parte de la comunidad científica que reflexiona y investiga acerca de la educación.

El primer problema que se presenta en el caso de la integración de la formación del profesorado de secundaria en la universidad es el debate sobre las competencias entre las facultades de educación y los respectivos departamentos que entienden sobre una materia específica, pongamos por caso, el Departamento o Facultad de Matemáticas. Los defensores de integrar esos estudios en los departamentos universitarios correspondientes aducen que el profesorado de secundaria precisa de una formación académica en Matemáticas inicial y permanente, y de una formación didáctica la cual tiene mucho que ver con la reflexión epistemológica que se realiza en su campo de conocimiento.

Las razones que apoyan la ubicación de la formación del profesorado en las facultades de educación se basan en la distinción entre las finalidades de unas y otras facultades: Las facultades de ciencias o de letras tienen por objetivo hacer progresar la reflexión y hacer avanzar el conocimiento científico de la materia; el objetivo de una facultad de educación es hacer progresar la reflexión para mejorar la teoría y la práctica de la enseñanza, para cuyo ejercicio se precisan conocimientos científicos pero también muchos conocimientos profesionales de otra índole. En el caso de la formación del profesorado de secundaria parece evidente que se le deben procurar saberes referentes a las materias englobadas en los enunciados genéricos de pedagogía, psicología, sociología y organización escolar, pero resulta especialmente relevante la formación teórica y práctica en la didáctica específica de su área de conocimiento, puesto que estamos formando un profesor de Ciencias Sociales, de Matemáticas, de Lengua y Literatura o de Ciencias Físicas y Naturales, de Música, de expresión plástica y artística etc.

En este momento en que el conocimiento ha superado tantas antinomias sin sentido y tantos exclusivismos se impone una visión cooperativa y flexible del tema: Las facultades de ciencias y letras tienen a su cargo la formación científica de los futuros profesionales de la educación, pero deberían abandonar la excesiva especialización que ha caracterizado a sus

propuestas curriculares en los últimos años y también incluir en sus ofertas opcionales materias pre- profesionales que orienten la decisión de los alumnos en vistas a un segundo ciclo.

Las Facultades de Educación, encargadas de la formación profesional de los futuros docentes, deben incluir en sus ofertas la ampliación de materias científicas opcionales para completar, ampliar o profundizar la preparación científica de los futuros docentes, muy especialmente para aquellos que desean dedicarse preferentemente a niveles post-obligatorios.

Las didácticas específicas, por su propio bien, deberían actuar de puente entre las facultades y los centros de secundaria debido a su indisoluble vocación de unir pensamiento y acción, teoría y práctica, conocimientos de la materia y conocimientos profesionales. Es verdad que para establecer esta relación se precisa partir de un respeto mutuo, pero quizás ha pasado el tiempo del "todo o nada" y estamos en el campo del "bueno, pero también". Las didácticas específicas han de cerrar su fase de autodefensa y afirmación para abrirse, desde la seriedad de sus propuestas y la especificidad de su cometido, a la reflexión y a la investigación con los diversos departamentos académicos universitarios, al tiempo que deben superar viejas pependencias y colaborar abiertamente con los departamentos de didáctica general. Por otra parte no se puede concebir que haya profesores de didáctica específica como la matemática, la lengua, o de la materia que sea, que pretendan enseñar a los demás cómo enseñar sin tener una amplia experiencia docente en secundaria, además de una reflexión teórica al más alto nivel. Ciertamente estas propuestas chocan con las consabidas maniobras de dominio frecuentes en la universidad, pero supuesto que las dificultades existirán siempre, ello no debe impedir el planteamiento de aquellas propuestas adecuadas que se tendrán que defender y actualizar una y otra vez, hasta que se demuestre necesario.

e. Crítica a la integración de la formación del profesorado en la universidad.

Las dudas sobre la conveniencia de integrar la formación del profesorado en la universidad arrancan de antiguo y se basan en lo ocurrido en el caso de la integración de las antiguas escuelas normales, y en el escaso interés demostrado por muchas facultades de ciencias de la educación por los niveles educativos no universitarios

Las escuelas normales, cuando pasaron a integrarse en la universidad, en general mantenían un funcionamiento burocrático y jerárquico, una actitud conformista y tradicional, y daban una formación académica de escaso nivel, con poca relación con el mundo escolar. Su entrada en la universidad despertó la esperanza de una reforma en profundidad y fue recibida por su profesorado como una promoción, pero también con el recelo propio de un extendido sentimiento de inferioridad. Las expectativas de un cambio radical se vieron pronto frustradas porque, en la mayoría de los casos, la universidad recibió a las escuelas normales con indiferencia, las situó en una baja posición, les otorgó una escasa influencia y no se interesó por sus planteamientos.

Los formadores de maestros y maestras se encontraron con un entorno universitario en el que la preocupación por la docencia era poco menos que inexistente. Parte del profesorado, en general el más capaz, no realizó el esfuerzo necesario para demostrar el rigor y la profesionalidad que implican las cuestiones propias de la enseñanza, sino que pervirtieron sus objetivos, y dedicaron sus energías a perseguir el prestigio académico que se les negaba a través de investigaciones y publicaciones que trataban de emular los trabajos de otros colectivos bien considerados. Muchas de las nacientes facultades de educación siguieron con redoblado afán este camino, preocupadas por ganarse un lugar dentro del sistema universitario.

El resultado de este proceso ha sido que las facultades de educación que actualmente engloban en muchos casos la formación del profesorado, se han apartado de la realidad de la enseñanza y se han convertido, en muchos casos, en depósitos de teoría poco práctica y de un intelectualismo irrelevante. Con ello, muchas escuelas y facultades de educación no han logrado el respeto de los medios universitarios, ni se han ganado la consideración de los docentes, ni de la sociedad en general. En este panorama desolador surgen notables excepciones las cuales deberían atraer la atención y recibir el decidido apoyo de las personas que pretenden un cambio en profundidad en la formación del profesorado y de las Ciencias de la Educación. Sin embargo, personas de prestigio que tratan el tema, en lugar de aferrarse a las alternativas existentes y ayudar a su definición y perfeccionamiento, prefieren hundirse en una crítica total y sin horizontes.

Si la universidad pretende formar a los futuros profesores tendrá que considerar la preparación de su propio profesorado. Para poder integrar la teoría y la práctica en la formación de los futuros docentes son neces-

sarias dos cosas. Que el profesorado universitario dedicado a la formación de futuros docentes tenga un conocimiento de la escuela o centros al nivel para el cual prepara y, por tanto, que sea reclutado entre educadores de reconocido prestigio docente; y que los profesores de secundaria tutores de prácticas reciban una preparación específica para hacer equipo con el profesorado universitario y que dispongan del tiempo necesario para atender a los alumnos en prácticas y para cubrir las reuniones necesarias.

De lo malo, a lo peor

Como hemos dicho, la formación del profesorado debería mantener una estrecha relación entre la formación teórica o reflexión sobre los fines de la enseñanza; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de la materia a enseñar y la práctica de la enseñanza, en una interacción constante entre el saber teórico y el saber práctico. Este principio largamente defendido, supone una estructura que, como hemos visto, encaja difícilmente en los actuales supuestos universitarios, abocados a una producción teórica cada vez más alejada de las finalidades que justifican la creación de unos estudios orientados a preparar a los futuros docentes .

La inoperancia de muchas facultades de educación y su resistencia a ceder ni un ápice de su poder, de sus créditos y de su presupuesto al profesorado de secundaria, a los centros de secundaria y dar a la administración de secundaria el papel indiscutible que debe tener en la formación del profesorado, se han convertido en el argumento fundamental para cuestionar la conveniencia de ubicar la formación del profesorado de secundaria en la universidad. Dado que la universidad ha pervertido las finalidades propias de la formación de los profesionales de la educación, se plantea la opción de responsabilizar a la administración educativa de la misma. Se proponen programas de formación basados en la incorporación de los candidatos a la actividad docente bajo la dirección de un profesor tutor de secundaria y con sesiones teóricas esporádicas organizadas por la administración educativa de turno, con la posible colaboración de la universidad. El debate sobre esta posibilidad justifica que los ministerios que han tratado el tema hayan considerado la posibilidad de ceder la responsabilidad de la formación del futuro profesorado de secundaria a las Comunidades Autónomas para que ellas decidieran la conveniencia de su ubicación.

A mi modesto entender, el sustraer la formación del profesorado de secundaria de la universidad sería invertir el problema. Parece que en ningún caso conviene crear nuevas instituciones que comportan grandes convulsiones e inquietudes profesionales y la inversión de energías que conviene canalizar en el sentido de reformar en profundidad aquello que ya funciona, aunque lo haga con poco acierto.

La formación del profesorado de Secundaria tendrá que seguir una directrices básicas que vendrán establecidas por la Unión Europea y el Ministerio, pero conviene que sea realizada en la Universidad por encargo de la Administración Autónoma correspondiente, la cual debe establecer unas condiciones que frenen la irracionalidad del sistema actual y que comporten la participación de la universidad, de docentes de secundaria y de la inspección.

g. ¿Quién pondrá el cascabel al gato?

La concreción de los supuestos básicos que deben reunir los programas de formación del profesorado de secundaria debería ser realizada por un equipo reducido de personas que tengan experiencia docente en secundaria y a los que se les reconozca una práctica de calidad y conocimientos teóricos sobre la formación del profesorado de secundaria al más alto nivel. En esta comisión no pueden prevalecer las cátedras, ni la antigüedad, ni los tramos, ni los cargos; el criterio debe ser la competencia en el tema.

Es evidente que la selección de la comisión que ha de formular los supuestos y aceptar propuestas de las diversas universidades no puede ser neutral y que levantará protestas de todo tipo, pero tampoco se puede pretender hacer una reforma con la participación de todos los que son arte y parte en el tema, porque si bien teóricamente fuera deseable, es sabido que cada colectivo se aplica a la defensa lineal de sus prerrogativas y de sus intereses corporativos. Hay que aceptar que "la ley de caza no pueden hacerla los conejos", y la propuesta sobre los supuestos que han de regir la formación del profesorado de secundaria no puede salir únicamente de los departamentos universitarios afectados, ni de los docentes de secundaria, ni de los funcionarios de la administración educativa, ni de los sindicatos. Otra cosa es exponer los resultados a que lleguen los expertos a con-

sulta y crítica general, como exige todo proceso democrático. Desgraciadamente, parece poco probable que muchas comunidades autónomas quieran o puedan entrar a fondo en el tema, pero quizás puedan pedir a las universidades que concreten sus propuestas antes de ser aceptadas, exigir que cumplan unos requisitos básicos y que acepten algún tipo de evaluación. Ello ayudaría a una cierta racionalidad en los programas, a introducir elementos de acción y participación entre facultades, colectivos de educación secundaria y responsables de la administración educativa .

Quizás, algunas Comunidades Autónomas querrán evitar insensateces como que la responsabilidad de la formación del profesorado recaiga en personas que no saben qué es un centro de secundaria o que no hayan renovado periódicamente su experiencia docente en dichos centros , y pondrán condiciones al profesorado universitario.

Quizás podrán conseguir que los equipos encargados del prácticum agrupen profesorado universitario y de secundaria de reconocido mérito docente por la calidad y actualidad de sus propuestas y de su práctica.

Quizás podrán promocionar aquellos equipos docentes que crean que un proyecto de formación del profesorado es más que la suma de créditos y de horas y que tiene mucho que ver con la tutoría y la atención a la persona del futuro docente, y con sus principios morales y éticos

Quizás la renovación periódica de los convenios con las universidades puedan evitar estructuras burocratizadas y anquilosadas, establecida una vez "para siempre". Hoy parece que la carga de racionalidad de cualquier empresa docente consiste en la obligación fundamental de continuar evaluando sus estrategias a la luz de nuevas experiencias. La forma organizativa concreta de un proyecto de formación del profesorado de secundaria puede y ha de ser necesariamente cambiante y diversa.

A modo de conclusión

Dicen algunos filósofos que el futuro no está escrito y que todo es posible. De hecho la educación es siempre un gran acto de esperanza. Esperemos pues que quienes vayan a redactar el próximo futuro de la formación del profesorado sean personas que hayan hecho una profunda refle-

xión sobre los ideales del humanismo, tengan un conocimiento teórico y práctico de la enseñanza y de sus necesidades, y conozcan y apoyen las mejores propuestas existentes porque hay mucho conocimiento construido y propuestas experimentadas. También hay que esperar que estas personas muestren gran fortaleza de ánimo para superar los obstáculos y resistencias que se generarán en el proceso y, finalmente, desear que gocen de una buena dosis de salud mental.

Tenemos una nueva ley en puertas y cabe hacer todos los esfuerzos posibles para que responda a parte de nuestras expectativas. Si la nueva ley, como desgraciadamente estamos constatando, no habla de la formación del profesorado, haremos lo que hemos hecho siempre, seguiremos trabajando para conseguir mejorarla.

Nota: Este escrito reproduce, en parte, publicaciones anteriores de la autora:

Benejam Arguimbau, P. (2001): "La professionalització docent" en Joan Mallart, Martí Teixidor i Conrad Vilanou (ed.) Repensar la pedagogia, avui. pp. 237-244. Societat Catalana de Pedagogia. Edit. Eumo.

Benejam Arguimbau, P. (2002): "La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado" en La enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación. num. 1 Marzo 2002, pp. 91 - 95

Benejam Arguimbau, P. (2004): "La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática" en IBER: La formación del profesorado de geografía e historia en secundaria. Nº 42, pp 44 - 56.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Juan José Fernández Fernández

Catedrático de Organización y Desarrollo de Proyectos Mecánicos.

IES La Paloma de Madrid

Análisis de las experiencias

1ª) La Formación en Centros de trabajo.

Ámbito. Corresponde al ámbito de la empresa como espacio singular para completar la formación profesional inicial de los jóvenes.

Características y significación educativa. Las características más significativas son, que el programa formativo, se realiza dentro de un proceso productivo real donde se producen bienes o servicios en tiempo real. El programa se acuerda entre el tutor de la empresa y el tutor del centro educativo, el seguimiento permanente corresponde al tutor de la empresa y el seguimiento parcial al tutor del centro educativo, la evaluación última corresponde al tutor del centro educativo previo informa del tutor de la empresa.

Finalidades. Las finalidades de la formación en empresa se concretan:

- Completar las competencias profesionales que no se han alcanzado en el centro educativo.
- Adquirir conocimientos de la organización productiva y del sistema de relaciones que se generan en las empresas.
- Contribuir al logro de las finalidades generales de la formación profesional, adquiriendo la identidad y madurez que motive futuros aprendizajes, así como la capacidad de adaptación al cambio de las cualificaciones.

2ª) Gestión de las competencias y la formación del profesorado.

Ámbito. Corresponde al ámbito de la investigación, innovadora y experimentadora de los centros de formación profesional.

Características y significación educativa. Las características más significativas de la experiencia es la generación de un conjunto de perfiles profesionales en el centro para realizar las funciones docentes en el mismo.

Otra característica significativa, es que se tiende a la especialización del profesorado por funciones del centro. Así mismo, el programa formativo se genera con las variables de la producción y por el conjunto del grupo de profesores.

Finalidades. Las finalidades de la gestión de las competencias y la formación del profesorado se concretan:

- Planificar programas formativos basados en competencias profesionales
- Diseñar unidades de trabajo comunes a todo el profesorado.
- Establecer criterios de evaluación comunes y con referencia al empleo.

Marco europeo de la Formación del Profesorado.- En marzo de 2000 en la sesión de Lisboa, el Consejo Europeo reconoce, que la Unión Europea se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de una nueva economía basada en el conocimiento. Para hacer frente a este reto, acuerda para 2010 el objetivo estratégico de *"convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social"*.

Entre las medidas para conseguir el objetivo estratégico de Lisboa esta la de mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea. Por ello, la formación de profesores y formadores se ha convertido en unos de los ejes fundamentales para la mejora de la educación y la formación.

La mejora de la productividad, la empleabilidad y la cohesión social, se obtienen con la actualización de los recursos humanos, el uso

intensivo de los recursos materiales característicos de la sociedad del conocimiento y de la información.

La Formación Profesional, no puede ser ajena a las transformaciones, sino que debido a su implicación con el mundo empresarial, debe ser particularmente sensible a los retos que plantea la mundialización y de una nueva economía basada en el conocimiento.

Los cambios sociales y económicos, han contribuido en las últimas décadas, a concebir la educación y la formación como proceso de formación y aprendizaje orientado a los resultados de aprendizaje y a la adquisición de competencias profesionales. Asimismo, el desarrollo formativo de los aprendizajes formales, son complementados por otros de carácter no formal e informal.

Por otra parte, la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional con una perspectiva más amplia y global, tiene como finalidad la integración de los tres subsistemas de formación profesional, la formación profesional específica, la formación profesional ocupacional y la formación profesional continua. Esta integración tiene como objetivos promover el desarrollo de la formación y la competencia profesional desde la consideración del conjunto del capital humano susceptible de ser beneficiario y participante en procesos de formación inicial, recualificación y actualización de sus capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas.

El escenario que se visualiza en relación con la formación profesional se caracteriza por la identificación de variables actuales de nuestro entorno, así como, la anticipación a las tendencias que, en la medida en que se desarrollan, producirán efectos reconocibles en nuestra realidad, en las formas de enseñar, de organizar, de gestionar o de pensar la Formación Profesional. Entre las variables y las tendencias que de manera más específica están afectando al ámbito de la Formación Profesional cabe destacar:

⇒ **La relación entre conocimiento, formación y mercado.**- El mundo de la Formación Profesional trata hoy más que nunca de ligarse a la actividad empresarial. La atención al mercado de trabajo y sus requerimientos debe ser un hecho en la actualidad, los cambios de estructuras en el interior de los sectores productivos, apuntan hacia la necesidad de especializaciones flexibles, alta cualificación, capacidad de reacciones rápidas ante los cambios del mercado y fiabilidad en el servicio, innovación y marketing.

Consecuentemente con lo anterior los trabajadores se agrupan de forma flexibles con distintas competencias profesionales van a ser cada vez más frecuentes; la comunicación fluida con los clientes, será cada vez más importante; las posiciones y funciones de los trabajadores definidas a largo plazo serán cada vez más inusuales.

El tipo de conocimiento y formación demandado en un escenario como el descrito deberá ser adaptado a las demandas y diferentes necesidades que vayan surgiendo, tanto a nivel de las personas como de las empresas.

⇒ **Los centros de formación profesional.**- Los centros tenderán a concentrarse progresivamente en una oferta formativa específica y especializada, a la vez que participan en redes capaces de complementar otros ámbitos formativos. El tipo de alianzas derivadas de estas redes, tenderá a superar el ámbito espacial inmediato, para adquirir progresivamente un carácter internacional. Ello implicará, que la demanda podrá elegir entre una oferta formativa mucho más amplia e internacionalizada y que los usuarios de la educación tendrán la oportunidad de participar en distintos programas de cooperación. Por lo tanto, los centros de formación profesional estarán cada vez más involucrados en proyectos externos que harán necesario un esfuerzo adicional de carácter informativo que facilite el conocimiento y el acceso a los distintos servicios ofertados.

⇒ **La actualización permanente del conocimiento.**- Actualizar y revisar permanentemente los conocimientos y las destrezas individuales y colectivas son cuestiones que aparecen asociadas, al impacto de la revolución tecnológica y los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Estas cuestiones obligan a ampliar los ámbitos de la formación y a establecer mecanismos que faciliten la revisión más o menos constante de los conocimientos.

El profesorado deberá especializarse. Una parte del mismo deberá concentrarse en la gestión del proceso de aprendizaje y otro grupo en la atención a la innovación. Será cada vez más frecuente la presencia de expertos externos y, en general, la experiencia práctica en campos supraducativos será cada vez mayor.

⇒ **Innovación y experimentación.**- Las nuevas posibilidades de comunicación y de formación son una consecuencia de lo que en la actualidad se conoce como «sociedad red». Esto permite utilizar las nuevas tecno-

logías para fines educativos, pero supone la presencia de nuevos formadores, podrían llamarse «formadores informales», que son firmes competidores de la «educación formal». Es decir, las formas clásicas de «educación formal» deben ser revisadas particularmente en el mundo de la Formación Profesional, porque además, las nuevas tecnologías permiten, una actualización de las estructuras organizativas, mediante el empleo de medios que otorguen ventajas reconocibles en las amplias y diversas relaciones que los centros de Formación Profesional mantienen con su entorno.

Las nuevas tecnologías van a condicionar notablemente los métodos y los procesos de aprendizaje. A través de las mismas se producirá la integración entre el texto, la imagen y el sonido. Los cambios que ello implique, son bastante impredecibles y exigen un severo esfuerzo de anticipación. Muchas de las experiencias de aprendizaje se desarrollarán de forma indirecta o virtual. Los individuos tendrán capacidad para transitar por múltiples y variados contextos y ello demandará a los formadores un gran nivel de competencia comunicativa.

1. Los profesores de formación profesional.- Los profesores de formación profesional pueden pertenecer a los Cuerpos de Enseñanza Secundaria y al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, pueden realizar sus funciones impartiendo clases en las ofertas formativas actuales o equivalentes cuando se desarrolle la futura Ley Orgánica de Educación. Estas ofertas se denominadas actualmente:

➤ **Garantía Social.**- Son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Su duración varía, normalmente, entre las 720 y las 1.800 horas de formación distribuidas entre 26 y 30 horas semanales.

Dirigida a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 (según la Comunidad Autónoma, el máximo puede ser hasta los 25), que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional.

Los profesores Técnicos, imparten los módulos formativos específicos de formación profesional en los centros educativos y las prácticas en empresas.

➤ **Ciclos Formativos de Grado Medio.**- Se alcanza una cualificación completa para el ejercicio de una actividad laboral. Permite la ejecución de un trabajo autónomo dentro de la especialidad correspondiente

Su duración varía, normalmente, entre las 1.000 y las 2.000 horas de formación distribuidas entre 28 y 30 horas semanales.

Dirigida a jóvenes con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, equivalente o haber superado una prueba de acceso.

Los profesores de secundaria y los profesores técnicos, imparten los módulos formativos específicos de formación profesional, en los centros educativos y pueden ser responsables del módulo de Formación en Centros de Trabajo.

➤ **Ciclos Formativos de Grado Superior.**- Se alcanza una cualificación profesional completa que implica un grado de conocimientos abstractos mayor que el del nivel 2. Permite ejecutar y/o coordinar autónomamente un trabajo técnico e incluso planificar partes del proceso productivo.

Su duración varía, normalmente, entre las 1.000 y las 2.000 horas de formación distribuidas entre 28 y 30 horas semanales.

Dirigida a jóvenes con el título de Bachillerato, equivalente o haber superado una prueba de acceso.

Los profesores de secundaria y los profesores técnicos, imparten los módulos formativos específicos de formación profesional en los centros educativos y pueden ser responsables del módulo de Formación en Centros de Trabajo.

➤ **Cursos de Formación Ocupacional.**- Los cursos de formación ocupacional se dirigen a personas desempleadas, es decir mayores de 16 años hasta 55 años, la duración de los cursos oscila entre 200 y 600 horas, se pueden realizar de forma presencial y a distancia. En algunos casos se incluyen prácticas en empresas. Los contenidos de los cursos suele abarcar unos conocimientos específicos relacionados con alguna técnica en particular.

➤ **Cursos de Formación Continua.**- Los cursos de formación continua se dirigen a personas empleadas, es decir mayores de 16 años hasta 55 años, la duración de los cursos oscila entre 10 y 60 horas, se pueden realizar de forma presencial y a distancia. Los contenidos de los cursos suele abarcar unos conocimientos específicos relacionados con el puesto de trabajo.

Además, los profesores de formación profesional pueden impartir clases en materia de bachillerato, en el departamento de orientación como profesores de ámbito científico-tecnológico, así como, ocupar puestos uni-personales y de coordinación didáctica.

A modo de conclusión, los profesores de formación profesional, pueden atender a personas entre las edades de 16 años hasta 55 años, ofertas formativas formales, no formales, situaciones técnico-tecnológicas diversas, modalidades presencial y a distancia, programaciones para prácticas en empresas, etc.

2. Funciones del profesorado de formación profesional. Las funciones del profesorado serán las que se desarrollen con carácter general más las concreta y específicas de la formación profesional, que se pueden resumir en las siguientes:

- Planificar ciclos formativos de formación profesional, programas de garantía social, curso formación profesional ocupacional, curso formación profesional continua.
- Preparar, gestionar recursos y materiales didácticos, a veces complejos con características similares a los industriales.
- Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje, utilizando nuevas tecnologías en entornos técnicos completos.
- Seleccionar y proporcionar la información y gestionar la intervención didáctica en situaciones de simulación, semejantes a los talleres y laboratorios de empresas.
- Elaborar programaciones didácticas y programas formativos para empresas.
- Orientar la realización de actividades utilizando medios y máquinas industriales.

- Asesorar en el uso de las máquinas en relación con la prevención de riesgos laborales.
- Facilitar la comprensión del saber, del saber hacer y del saber ser y estar en procesos técnicos.
- Realizar las tutorías presenciales, telefónicas, telemática y en empresas.
- Realizar y participar en los procesos de evaluación de enseñanza aprendizaje y la autoevaluación en el ámbito de la empresa y valorando experiencia laboral.
- Conocer la realidad del mundo laboral en relación con su familia profesional.
- Fomentar los valores democráticos en la sociedad del conocimiento y de la información en las ofertas de formación profesional.

3. Competencias profesionales del profesorado de formación profesional.

Las competencias profesionales del profesorado en la sociedad del conocimiento y de la información, se deberían buscar en los requerimientos que la sociedad demanda de los docentes, es decir la *función técnica* que permite conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado conforme a reglas metódicas, de reconocida solvencia y validados por la comunidad científica. Esta función incorpora la gestión didáctica, la innovación, experimentación y la tutoría, etc. La *función ética y socializadora* permitirá, que durante el proceso de formación se alcancen los valores y actitudes propias de los sistemas democráticos. Por último, la *función alcanzar un grado de satisfacción aceptable* en los usuarios de la educación, es decir en el alumnado, las familias, las empresas y en la sociedad.

Una primera aproximación a la identificación de competencias profesionales para realizar las funciones descritas, nos remite a un profesorado con capacidad para:

- Dominar los contenidos de los módulos profesionales de los ciclos formativos, así como conocer el campo profesional de la familia profesional.

- Realizar los procesos de concreción curricular y la elaboración de programaciones didácticas, tomando como referencia las actividades profesionales del sector productivo.
- Dominar los contenidos relacionados con la didáctica, la pedagogía, la psicología y la sociología, que tengan una incidencia directa con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los módulos profesionales que deben impartir.
- Analizar la organización empresarial y los principios económicos, es decir, el funcionamiento de una unidad productiva y de las limitaciones en que se mueve, especialmente en lo que se relaciona con los costes.
- Organizar procesos formativos en empresa, que incluyan planificación, seguimiento y evaluación.
- Participar en la puesta en marcha de modelos de gestión, de calidad y tener unas actitudes profesionales e interés por la calidad.
- Utilizar actitudes sociales que permita la cooperación y trabajo en equipo en la realización de proyectos técnicos.
- Utilizar los sistemas de comunicación, incluyendo presentación, expresión y conocimientos lingüísticos, de acuerdo con las características de entorno productivo.
- Operar con creatividad, con autonomía en el trabajo, etc.
- Ampliar cultura científica y tecnológica y la capacidad de procesar información en los campos profesionales.
- Elaborar materiales y diseñar contextos de aprendizaje integrando las TIC, los laboratorios, los talleres, etc.)
- Aplicar los modelos y la función de la evaluación en la formación profesional.

4. El perfil profesional del profesorado de formación profesional.

Las competencias profesionales descritas, permiten definir un marco competencial, por ámbitos de conocimientos, para planificar la formación del profesorado, estos ámbitos se pueden concretar en:

Competencias científicas y técnicas. Estas competencias profesionales están relacionadas con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos del campo profesional de los módulos profesionales, es decir con el sistema de información, con los medios y equipos, los procesos y los productos o servicios que se obtienen. Estas competencias permitirán transmitir, de forma sólida, los saberes incluidos en los módulos profesionales, en las materias o en las áreas en los que tienen atribución docente.

Competencias pedagógica, psicológica y sociológica. Estas competencias profesionales están relacionadas, con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos de comprensión de los procesos educativos y las características de los alumnos de las etapas comprendidas entre los 16 y los 55 años, en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con las características de sus contextos familiares, sociales y laborales. Es igualmente necesario, que estos profesores reciban formación específica en relación con el desarrollo de la personalidad, la educación en valores y las funciones de tutor en el centro educativo y en las empresas y como orientador en los ámbitos académicos y laborales.

Competencias didácticas.- Estas competencias profesionales, están relacionadas con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos con las técnicas de enseñanza y aprendizaje, esto es, las técnicas de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. La formación deberá centrarse, entre otros aspectos, en los fundamentos epistemológicos, los contenidos propios en los módulos profesionales, en las materias o en las áreas, los principios metodológicos, las estrategias y los recursos específicos, la selección y la secuenciación de contenidos, conjuntamente, con las características más significativas de la evaluación de la materia o disciplina mencionada. Así mismo, debe prestarse una especial atención tanto a las nuevas formas metodológicas y al conocimiento de experiencias de innovación, como a lo referente al uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Competencias innovadora y experimentadora.- Estas competencias profesionales, están relacionadas con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos y la puesta en marcha de la experimentación y la innovación, relacionados con las investigaciones educativas, con objeto de poner en marcha las propuestas curriculares que se deriven

de las investigaciones educativas, consiste en implicar al profesorado, en formación inicial y a lo largo de la formación permanente, en la investigación de los problemas que plantea la actividad docente, y, en particular, los propios de la enseñanza y el aprendizaje de su área de conocimiento.

Competencias organizativas y de gestión. Estas competencias profesionales están relacionadas con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos de los modelos de organización y de gestión validados y reconocidos en el mundo educativo y empresarial. La finalidad es implicar al profesorado en la cultura de mejora continua de la educación.

Para ello se debe implicar en trabajar en los marcos de calidad definidos en los modelos ISO-9000 y el Modelo Europeo de Excelencia EQFM, como modelos más eficientes para organizar y gestionar las actividades de los centros educativos.

Competencias sociotécnicas.- Estas competencias profesionales están relacionadas, con el conjunto de conocimientos y capacidades relacionadas con los elementos emergentes de la organización en empresas, es decir los tipos de estructuras, la integración de I+D+i en el diseño, producción y su adaptación al consumidor, el desarrollo de grupos autónomos, la gestión funcional, los equipos multiuso, las respuestas rápidas y flexibles ante cualquier demanda, mejora continua de la calidad, respeto al medio ambiente, las nuevas formas de transferencia de los conocimientos, etc. Estas competencias permitirán realizar de forma eficiente las funciones relacionadas con la formación en centros de trabajo, es decir:

- Determinar las condiciones del programa formativo genérico.
- Visitar las empresas del entorno.
- *Conocer las condiciones tecnológicas de la empresa.*
- Estudiar y acordar el programa formativo específico para cada alumno y empresa
- Explicar a los alumnos las condiciones de la empresa
 - Tareas y puestos de trabajo
 - Temas de Seguridad y Salud laboral del sector

- Presentar a los alumnos en la empresa
 - Visitar la empresa (comprobar las actividades)
 - Recibir a los alumnos en el centro educativo
 - Acción tutorial (dificultades, aclarar dudas, etc)
- Estudiar el informe valorativo de la empresa
- Calificar el Módulo de FCT

Competencias lingüísticas.- En estos momentos ya es una realidad, que el manejo de otros idiomas que han sido adoptados de forma generalizada en el ámbito de la región europea, es una necesidad para permitir la movilidad del profesorado y la posibilidad de intercambiar experiencias, (tanto a nivel de formación técnico como de formación didáctica), además del manejo de lenguajes técnicos relacionados con la propia especialidad. Así el desarrollo de competencias lingüísticas de idiomas vehiculares de la Unión Europea tendría dos dimensiones:

- Impulsar foros que sirvan de laboratorio experimental de didácticas aplicadas a la Formación profesional, al desarrollo de estrategias de orientación y de actuaciones sinérgicas de colaboración escuela-empresa.
- Dotar de competencias didácticas y personales para operar en un ambiente que no está limitado por la lengua, el espacio y el tiempo.
- Formar en/con/y para la flexibilidad mental y la actualización permanente que demanda el entorno y los alumnos:

Competencias en nuevas tecnologías.- La presencia de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos resulta un hecho evidente, este hecho tiene una incidencia muy significativa en las ofertas de formación profesional, cualquier elemento técnico, herramientas de gestión, herramientas de calidad, etc. se apoyan en software y hardware, que los alumnos deben dominar para obtener o favorecer la inserción profesional y laboral. Por ello, podemos apuntar algunas competencias en este ámbito, a saber:

- Conocer las posibilidades de las TIC para la mejora de la práctica docente.
- Utilizar con destreza las TIC, en las actividades profesionales.
- Integrar las TIC en la planificación y el desarrollo curricular como recurso didáctico.
- Aplicar las TIC en las tareas relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje y la gestión del centro.
- Diseñar, producir y utilizar materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (videoconferencias, multimedia, páginas web).
- Promover en los alumnos y alumnas el uso de las TIC.
- Tener una actitud constructiva, positiva y crítica hacia la TIC.

5. Propuestas para la formación inicial.- La formación inicial del profesorado de formación profesional debe cubrir las competencias profesionales descritas en el perfil profesional en el *ámbito científico-técnico y en el ámbito docente*.

5.1. En relación con el ámbito científico-técnico debe tener amplios conocimientos y capacidades relacionados con todas las variables de la profesionalidad, es decir deberían incluir los específicos de cada especialidad más los relacionados con las competencias de calidad, con las competencias lingüísticas, con las competencias de las TIC, etc., *varias pueden ser las titulaciones universitarias que pueden cubrir la citadas competencias, desde las más genéricas como son licenciado, ingeniero y arquitecto, hasta las más específicos como los diplomados y titulaciones equivalentes a efectos de docencia. Se tendría que hacer un estudio profundo de los nuevos títulos universitarios y definir las atribuciones docentes de los mismos en los módulos profesionales de los ciclos formativos y otras ofertas formativas de formación profesional.*

5.2. En relación con el ámbito docente debe tener amplios conocimientos y capacidades relacionados con la didáctica (general y específica por familia profesional), pedagogía, psicología, sociología y la organización empresarial específica por familia profesional como recurso formativo. Estas competencias le permitirán realizar, de forma eficaz y eficiente todas las funciones relacionadas con la práctica docente, como son: desarrollo curricular, programaciones, evaluaciones, recuperaciones, calificaciones, etc. Así mismo, se debería considerar que una vez superados, los módulos asociados a las materias anteriormente descritas, realizar un periodo obligatorio de práctica docente en ofertas educativas relacionadas con la especialidad. Estas prácticas deben ser calificadas positivamente para obtener la certificación que otorgue haber superado el currículo diseñado para el ámbito docente.

6. La formación permanente.- Los cambios producidos en la educación en general y de forma particular en las ofertas de formación profesional debido a la globalización y la mundialización de la economía, ha provocado un desfase entre las competencias requeridas para las nuevas generaciones y los conocimientos del profesorado generalmente formados en otras décadas y en otro paradigma tecnológico diferente. El nuevo paradigma se caracteriza por la ampliación, casi universal, del espacio operativo de las empresas, por una Unión Europea en expansión, la emergencia imparable de la sociedad de la TIC, por la aceleración de los procesos de innovación y experimentación y la generalización de nuevos patrones de producción y gestión. Para actualizar al profesorado, en relación con los retos que tiene planteada la educación se proponen:

- Cursos científicos y técnicos por tecnologías dentro de cada familia profesional.
- Cursos de pedagogía y psicología
- Cursos de sociología
- Cursos de didácticas (general y específica por familias profesionales)
- Cursos sobre innovación y experimentación educativa
- Cursos sobre sistemas organizativos y de gestión.
- Cursos sobre la organización sociotécnicas de las empresas específicos por familia profesional
- Cursos sobre nuevas tecnologías.

LA EXPERIENCIA DEL PLAN DE FORMACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, COMO UNO DE LOS ELEMENTOS DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO DE UN PLAN DE FORMACIÓN DIRIGIDO AL PROFESORADO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Francisco Peralta Tagüeña

Director del Proyecto Plan Joven Formación-Ocupación

El Plan de Formación del profesorado en los Centros Municipales de Formación Profesional de Barcelona.

Los Centros de Formación Profesional del Ayuntamiento de Barcelona iniciaron la reforma de las enseñanzas de formación profesional, de acuerdo con la implantación de la LOGSE.

Tres etapas del Plan de Formación.

1988-1991: Dedicada sobre todo a la transformación de la Secundaria Etapa 12-16. Transformación de la Formación Profesional de Primer Grado.

1992-1996: Seminarios de especialidades para la aplicación del mapa de especialidades de la Formación Profesional.

1997-2005: Proyectos de formación y extensión de buenas prácticas docentes apoyados en las propuestas y acciones del Consejo de la Formación Profesional de Barcelona.

Dimensión del Plan de Formación

El Plan de formación afectó a 8 centros, unos 255 profesores y 9 familias profesionales diferentes.

El conjunto del alumnado, en número de 2450, entre 14 y 20 años, correspondía al segmento de población que estudiaba la Formación Profesional de Primer Grado, y la Formación Profesional de Segundo Grado.

Actualmente, hay 6 centros de los que participaron en el Plan de Formación, que abarcan las familias profesionales de

Administración

Comercio y marketing

Química

Fabricación Mecánica

Electricidad

Electrónica

Hostelería y Turismo

Edificación y obra civil

Comunicación Imagen y Sonido (Audiovisuales)

Mantenimiento y Servicios para la Producción

El Plan de Formación Institucional, como instrumento para la implantación de la reforma

El Plan de Formación Institucional, en el cual estaba incluido el específico del profesorado de Formación Profesional, fue dirigido a todo el conjunto de centros municipales de infantil, primaria y formación profesional. En aquellos momentos el Ayuntamiento no contaba con centros de Bachillerato.

Se acordó aplicar un Plan de Formación que abarcara de forma simultánea el mayor número posible de materias, especialidades y familias profesionales y fuera dirigido a la mayor parte del profesorado, como un instrumento para hacer avanzar al conjunto en el momento de la aplicación de la Reforma, y para la promoción de cada profesor a los nuevos puestos resultantes, mediante la homologación y la adscripción a las plazas correspondientes

Por tanto, no se planteó sólo como una renovación de contenidos de las diferentes áreas o materias y del correspondiente reciclaje del profesorado, sino como una plataforma de participación para promover el cambio.

Se trataba de hacer avanzar a cada centro en conjunto, no sólo un profesor o un departamento, a partir de un eje de interés y de un grupo que inicia el proceso.

El mecanismo para el funcionamiento del Plan de Formación se desarrolló a partir de un acuerdo en cada centro, un acuerdo intercentros y una propuesta de la institución educativa., que en conjunto configuró un pacto para el cambio.

En efecto, los centros tenían que cambiar por la aplicación de la LOGSE, tanto en su estructura organizativa, como por la adopción de un plan de estudios diferente, que en el caso de la Formación Profesional y la Secundaria afectaba profundamente a la estructura, los contenidos e incluso a las especialidades impartidas en los centros.

Se aprovechó el impulso que el colectivo ya había tomado, en la discusión previa al proyecto de ley, (como, por ejemplo, en la elaboración de alternativas profesionalizadoras polivalentes frente a la especialización del primer grado de formación profesional) para marcar los centros de interés, a partir de los cuales poder articular la propuesta de formación adecuada para cada situación.

El planteamiento del Plan de Formación:

1. Oportunidad: Aprovechamiento de los ejes de aplicación de la Reforma. Establecimiento de un pacto par aplicar la reforma, iniciar el proceso y promover el cambio en los centros para adecuarlos a la nueva ley.
2. Carácter Institucional del modelo de formación:
 - actualización de conocimientos
 - coordinación de la tarea docente.
 - actuación en el contexto socio-cultural y en el entorno profesional.

Propuesta explícita por parte de la Institución de los objetivos de cambio: de plan de estudios, de especialidades, de procesos de aprendizaje. (*Programas prioritarios*)

Comisión para el seguimiento del Plan de Formación, desde los ámbitos de Formación y de Organización de Centros de la Dirección de Servicios Educativos, Instituto para la Innovación y la evaluación y, por último, la plataforma de asesores con incidencia directa en los centros.

3. Considerar el plan de formación como un proceso participativo y de negociación: partir de las experiencias y de las demandas colectivas sobre los cambios que debería haber en el sistema de la formación profesional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el aula y en el centro.

4. Proceso de homologación: preparar la recalificación, reasignación y adscripción del profesorado de acuerdo con los cambios previstos.

5. Desarrollo del Plan en los centros, mediante estrategias para la formación permanente institucional:

Organización en Departamentos o Seminarios, en el centro e inter-centros.

Formación en el centro.

Concreción de los objetivos del cambio/mejora

Información y debate sobre el diseño curricular

Integración y coherencia teórico-práctica.

Promoción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Experimentar la transformación en el aula, mediante un programa de acción.

6. Creación paralela de un seminario permanente de gestión de centros, para ayudar y formar a los equipos directivos en la tarea de incorporar los cambios, liderar la transformación del centro y dirigir el proceso de formación del profesorado del propio centro.

7. Intervención de apoyo y conducción del Plan

Introducción del Plan en el Centro mediante Asesores y expertos

Intervención de los Servicios educativos y de la inspección, en su vertiente de asesoramiento.

8. Proceso paralelo de dotación de recursos para apoyar las decisiones organizativas.

9. Evaluación del Plan. Para la iniciación, la corrección del proceso y el análisis de resultados.

Modalidades de intervención formadora

- sesiones informativas de carácter general, de comienzo de curso, de sectores o etapa, de ciclo
- seminarios
 - en el centro, general o departamento
 - intercentros, de especialidad, equipos directivos, de zona, ciclo o etapa
- actuaciones en el aula: maestros-alumnos-asesor
- propuestas de investigación-acción, de acuerdo con el proceso de la evaluación formadora

Incidencias que influyen en la modalidad de formación institucional:

- objetivos formativos diferentes, según especialidades o niveles.
- horarios laborales
- la flexibilidad del Plan comporta carácter abierto en su proceso.
- temporalización
- estado de transición y cambio que genera su propia dinámica.

El papel de la asesoría

- Participación en el centro, individual y colectivamente.
- Sesiones quincenales.
- Método interactivo, basado en la actividad de los participantes, en contraste
- continuo.
- Acción sobre el Proyecto de Centro
- Propuestas de experimentación
- Coordinación de los asesores Mensual, para la etapa 16-18
 - Información de los objetivos
 - Negociación y establecimiento de los temas (seminario, según necesidades)
 - Reelaboración de criterios
 - Debate de criterios respecto a las tareas propias
 - Autorregulación

Algunos elementos de cambio que se desarrollaron a través del Plan de formación

El Plan de formación del profesorado de formación profesional tuvo incidencia, en su primera y segunda etapa en elementos como éstos:

- Diseño del aula de tecnología.
- Estudio y adopción del currículo y metodologías correspondientes a la educación Tecnológica de la Secundaria.
- Diseño y montaje de los laboratorios de la Familia Profesional de Química
- Participación en el diseño curricular, de contenidos y de relación con las empresas de la especialidad de Química.
- Incorporación de las tecnologías de la Información, mediante un seminario de informática.
- Fijación de dos entornos profesionales diferenciados, de instalaciones para la construcción y de automatismos, en dos centros diferentes, a partir de las antiguas especialidades de electricidad, electrónica, delineación industrial y mecánica.
- Incorporación de la familia profesional de turismo, reconversión de perfiles profesionales de profesores y profesoras.
- Renovación de la familia profesional de Imagen, comunicación y Sonido, mediante la formación por incorporación de especialistas.
- Creación de un seminario permanente para la renovación de la Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas, como herramienta instrumental para el profesorado de secundaria y de formación profesional

En la tercera etapa, mediante el apoyo y liderazgo del Consejo de la Formación Profesional de Barcelona, se ha continuado algunas de las líneas de actuación para la mejora de entornos y familias profesionales como

- Química
- Logística y transporte
- Inserción laboral

- Formación en centros de trabajo
- Intercambios con otros países europeos, mediante una red de ciudades.
- Mecánica
- Actualización profesional de los profesores en empresas
- Plan de modernización de equipos e instalaciones.
- Consolidación del mapa de especialidades

Propuestas para la formación permanente del profesorado de Formación Profesional.

En cierto sentido, el momento en que se desarrolló el Plan de Formación coincide, en sus características, con el momento actual; es un momento adecuado para plantear acciones formativas para el profesorado que supongan un apoyo a la renovación en la aplicación de la LOE, pendiente de aprobación, así como la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Por un modelo de formación para la innovación y mejora continua y su impacto en la organización de centros

1. Promoción de objetivos de cambio, de acuerdo con la situación concreta de cada centro, evaluables al final del proceso de formación y de implantación de las medidas de reforma en formación profesional.

¿Cómo aplicar los cambios en el centro?:

- profesorado informado
- profesorado motivado
- profesorado encuadrado en un plan. (Profesorado que se sienta concernido por un plan)

2. Organización de la formación en departamentos o seminarios, dentro del horario laboral, para que se considere la formación como un aspecto de la tarea del profesor en el centro.

3. Consideración de las áreas prioritarias de formación, innovación e intervención:

Un punto de partida es el conjunto de Áreas prioritarias de formación e innovación marcadas por la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional:

Idiomas de la Unión Europea

Tecnologías de la información y la comunicación

Trabajo en equipo

Prevención de riesgos laborales

Las marcadas por la Unión europea (Formación a lo largo de la vida. Cualificación y movilidad)

A partir de estas propuestas genéricas, podrían organizarse tres paquetes de elementos de desarrollo de la formación profesional que pueden necesitar formación del profesorado, acciones innovadoras e intervenciones:

1. Acciones que se desarrollan principalmente en plataformas externas a los centros
2. Acciones que han comenzado o pueden desarrollarse directamente en los centros
3. Acciones dirigidas al buen funcionamiento del centro, como condición para el buen desarrollo de la Formación Profesional

1. Líneas de innovación y formación a desarrollar principalmente en plataformas institucionales y que influirán a medio plazo en los centros:

No se trata de que todo el profesorado de todos los centros puedan participar en las plataformas institucionales, sino de que, supuesto que son llamados a participar en los trabajos de estos grupos profesores y profesoras que son expertos en la materia correspondiente, son éstos mismos los que podrían desencadenar un proceso de formación en cascada, hasta los centros.

- Considerar como formación la participación en las plataformas y grupos de trabajo que surjan tanto por las actividades de los

correspondientes organismos, como el INCUAL, como con ocasión de la aplicación de medidas concretas en los centros.

- Participación en grupos de trabajo de revisión de los contenidos curriculares de los ciclos de Formación Profesional de Grado medio y Superior
- Participación en la elaboración y actualización del Catálogo de Cualificaciones Profesionales: títulos de Formación Profesional y Certificaciones Profesionales, y, sobre todo, en la elaboración del Catálogo Modular de la Formación.
- Participación en grupos de trabajo relacionados con las cualificaciones y la acreditación de competencias.
- Reflexión sobre las nuevas especialidades que surgen de la subdivisión de especialidades, en Informática, comunicación
- Grupo de formación para la introducción de la información y la orientación profesional en el currículo de la formación profesional.
- Formación en aprovechamiento de las iniciativas europeas para la formación profesional y el intercambio.
- *Introducción del concepto de formación permanente y su influencia en las metodologías de enseñanza y en la didáctica.*
- Seminario Permanente de intercambio de experiencias de Formación Profesional a nivel de España y de Europa.

2. Núcleos temáticos para una propuesta de formación en los centros:

- Participación en los grupos de trabajo donde se revisa el funcionamiento de la Formación en Centros de Trabajo y el papel de la Tutoría de Empresa.
- Reflexión sobre el alcance de los Certificados de Calidad, como un elemento de mejora de los procesos formales que puede ayudar, pero que no sustituye la formación del profesorado.
- Revisión de concepción, objetivos, contenidos y metodologías de la materia de Educación tecnológica.

- Revisión de la didáctica, los contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Ciclos de Grado Medio, para hacer frente al proceso de abandono que puede darse en algunos.
- Adecuación del currículum y organización pedagógica para la integración en el Proyecto de Centro los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Grupo de trabajo y formación para la revisión del uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la comunicación, así como para el análisis de los perfiles profesionales que pueden surgir, en el campo profesional de la Informática.
- Grupo de trabajo para la renovación y consolidación de la familia profesional de Mecánica: futuro, equipamientos, perfiles profesionales.
- Formación de los tutores y tutoras de Trabajos de Investigación relacionados con Formación Profesional en el Bachillerato, para elevar el nivel de conocimiento de la formación profesional y promocionar los estudios profesionales.

3. Formación e implicación en la Gestión de Centros.

Puesto que los centros de formación profesional, a partir del desarrollo de ley, pueden sufrir cambios significativos en el servicio que ofrecerán, así como en su estructura y en el conjunto de profesorado y profesionales que intervendrán, se hace imprescindible una intervención formadora que abarque a la organización del centro.

-Participación en el diseño organizativo de un centro integrado de formación profesional: cómo debe funcionar un centro que integre los tres subsistemas de la formación profesional, qué ha de cambiar en el aula. Qué nuevas funciones tiene el profesorado.

-El Consejo Escolar de Centro y el entorno empresarial-productivo. Maneras de interactuar para una buena gestión de la formación profesional en el centro. El papel de los Consejos locales de Formación Profesional, como plataforma de apoyo externo al centro para la extensión y la calidad de la formación profesional.

Conclusiones de las Jornadas

- Educación Infantil: **D. Agustín Dosil Maceira**. Catedrático de Psicología Evolutiva. Universidad de Santiago de Compostela
- Educación Primaria: **D. Antonio Romero López**. Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.
- Educación Secundaria Obligatoria: **D. Roberto Rey Mantilla**, Director del Centro de Innovación Educativa de la Fundación Hogar del Empleado.
- Bachillerato y Formación Profesional: **D. Antonio Frías del Val**, Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado.

EDUCACIÓN INFANTIL

Agustín Dosil Maceira

Catedrático de Psicología Evolutiva

Universidad Santiago de Compostela

LA FORMACIÓN DE LA MAESTRA/O DE EDUCACIÓN INFANTIL

1. Relato

Las Jornadas "El Protagonismo del Profesorado" organizadas por el C.E.E. y por el I.S.F.P., que se centraron el primer día en la formación inicial y permanente del maestro/a de Educación Infantil, constituyeron un excelente foro de reflexión que ha permitido constatar la necesidad de mejorar de forma significativa el proceso formativo de los docentes en esta etapa tanto en su fase inicial como en su formación permanente. Han constituido unas Jornadas de confianza en las maestras y en los maestros que permitieron hacer visible su práctica, su capacidad de crear, y su renovación permanente y que nos plantean a todos un nuevo compromiso y una gran responsabilidad.

Todos somos conscientes de que este tema es complejo y por ello no resulta fácil establecer o diseñar un modelo que pueda abordarlo en su globalidad. En los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo en este campo, aún cuando queda todavía mucho por hacer. La oferta formativa realizada por distintos sectores ha sido muy importante y los docentes que han participado en la misma numerosos. Sin embargo, no están claras las consecuencias y repercusiones que ha podido tener todo este esfuerzo en las tareas diarias de cada uno de estos profesionales.

Por supuesto, que nadie pone en duda la necesidad de una mayor formación inicial y permanente, ni en este ni en otro campo del saber, en un contexto como el que nos ha tocado vivir en el que todo el mundo comparte el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. De igual manera, nadie pone en duda la necesidad de que esta formación deba articular-

se sin contar con el aporte de los propios interesados, los maestros y maestras, tal como lo recomiendan y lo fomentan las instancias y organizaciones nacionales e internacionales.

También está completamente asumido que la teoría y la práctica deben de ir de la mano en esta formación, implicándose ambas en el proceso.

Se constata, igualmente, que tanto la planificación como las temáticas que se abordan en esta formación responden a diseños tradicionales. Por lo general los cursos que con este fin se llevan a cabo reproducen esquemas tradicionales y los contenidos se circunscriben a temas recurrentes, como: el currículo, la lecto-escritura, las TIC, la gestión y dirección de centros, los valores, los conflictos, la inmigración, etc. que por lo regular se abordan con un profundo desconocimiento de la realidad de la Educación Infantil y de la escuela.

Otro aspecto que se ha destacado es el hecho de que la mayoría de los programas de formación permanente se orientan a los docentes de niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil y son escasas las ofertas para los del primer ciclo.

Se ha enfatizado, asimismo, que a diferencia de otras profesiones, en la del maestro/a tiene una gran importancia su propia experiencia vital; en otras palabras, en su actividad profesional los conocimientos previos, conscientes o no, tienen mucho peso. En este sentido se destacó el hecho de que si la media de edad de las maestras y maestros de esta etapa se sitúa en torno a los 40 años, su experiencia vital responde a los parámetros de una escuela tradicional en la que la disciplina era un valor, así como el autoritarismo, la memorización, la uniformidad y la homogeneidad. A esto habría que añadir una formación profesional en la Escuela de Magisterio cuando menos tan tradicional como la experiencia extraacadémica. A su vez, la mayoría de estos docentes de Infantil no han tenido la experiencia vital de la Escuela Infantil; tal vez alguno ha vivido la experiencia de algún curso de preescolar, pero poco se diferenciaba de los planteamientos y procedimientos tradicionales de la Primaria. A esto habrá que sumarle el hecho de que en la Escuela de Magisterio tampoco han recibido formación específica para estas edades.

Por todo ello, se hace necesario intentar abordar todas estas cuestiones en una estrecha vinculación con la realidad que permita cambiar la imagen de lo que significa hoy ejercer de maestro o de maestra, de lo que se

entiende hoy por infancia y de lo que se debe entender hoy por una escuela infantil. Si no se es capaz de abordar con realismo esta situación, es difícil que se produzcan los cambios necesarios aún cuando sigamos hablando de aprendizajes significativos y leamos cada vez más libros de texto para estas edades.

Otro aspecto que ha sido objeto de reflexión y debate es el relativo a la vinculación entre formación y promoción. Se ha destacado que la vinculación formación - promoción (mejorar la práctica educativa y de la formación de aquellos profesionales que lo desean a través de un incentivo), no aporta los efectos esperados, tanto desde una perspectiva pedagógica como de satisfacción profesional y de autoestima. La experiencia de compañeros de otros Países, empeñados en el doble propósito que persigue esta vinculación de formación-promoción, no es precisamente positiva.

En este sentido, se puso de manifiesto el hecho de que para que la formación permanente sea la deseada, es necesario, en primer lugar, que en la formación inicial se haga hincapié en la necesaria inquietud por seguir aprendiendo; esto es, una formación inicial que conlleve autoexigencia y autoestima; y, en segundo lugar, que le proporcione la posibilidad de conocer lo que hacen otros maestros y las consecuencias que ello conlleva. Se destacó, por lo tanto, que la carrera docente no debe de fundamentarse tanto en créditos recibidos cuanto en acciones prácticas innovadoras.

El análisis y diagnóstico de la situación actual fue seguida de una serie de propuestas tanto para la formación inicial como para la permanente que, en gran medida, coincidían con las que serían formuladas en otras etapas escolares. Se hizo hincapié en la necesidad de un cambio de procedimiento y en una mayor demanda de flexibilidad, creatividad, imaginación, dinamismo y adaptabilidad. Para ello se hace necesario focalizar la acción en aquellas experiencias que con las mismas o parecidas condiciones de todas las escuelas infantiles, impulsan una realidad de renovación pedagógica. También se recalcó la necesidad de diseñar y establecer nuevas formas de acceso a las escuelas que favorezcan y fomenten la creación de equipos. En este sentido, se destacó la gran importancia de trabajar en equipo, y para ello la necesidad de su cohesión y estabilidad. Igualmente, la necesidad de facilitar y fomentar la autonomía de cara a la escuela infantil con el fin de que responda a la propia identidad de cada una de ellas. También se hizo hincapié en la necesidad de un trato más personalizado a las niñas y a los niños y, por ende, la necesidad de disminuir la ratio. También ha sido motivo de

reflexión la necesidad de garantizar a todos los profesionales de este campo tiempos para la formación, tiempos para el trabajo en equipo y tiempos para la investigación-acción dentro del horario de trabajo. Se recordó, igualmente, la necesidad de aproximar los dos ciclos de Educación Infantil con el fin de facilitar su interrelación, y por ello deberán tenerse en cuenta en las nuevas construcciones escolares y en las adaptaciones de las existentes.

Otro ámbito importante de reflexión lo ha constituido la necesidad de crear y fomentar estructuras flexibles y dinámicas que garanticen la articulación de las múltiples realidades existentes. Se constata que las estructuras consolidadas tienden a convertirse en poco flexibles y dificultan la atención que exigen los cambios y las transformaciones que se dan en la realidad. Se aboga por una estructura en red para salir de la rutina, de lo habitual, y que permita plantear desafíos, interrogantes, curiosidades e interés por descubrir y por compartir. Asimismo, una acción formativa que permita conocer lo diferente, conocer realidades distintas, culturas diferentes, etc. En fin, una red que posibilite una coordinación efectiva y ágil entre experiencias y que permita una coordinación pedagógica.

Otro ámbito de preocupaciones compartido por ponentes y por participantes en las sesiones ha sido el de la investigación. Se hace necesario generar mecanismos que permitan conocer a fondo lo que los propios profesionales, las familias y la sociedad en general piensan de la Educación Infantil, con el fin de abrir debates sobre este ciclo formativo, y contribuir así a difundir ideas, creencias y concepciones educativas sobre unas edades tan importantes para la formación de las personas. En esta línea se destacó el gran papel que debe tener la escuela como gran laboratorio de pedagogía para la formación permanente del profesorado, abriéndose así un mundo de posibilidades entre las escuelas infantiles y las universidades y centros de investigación.

2. Conclusiones

Estas y otras cuestiones fueron abordadas en las sesiones sobre Educación Infantil de las Jornadas, y que a modo de conclusiones presentamos a continuación:

1. Dadas las características de los niños/ as de 0 a 6 años, y sus requerimientos educativos integrales, la Educación infantil como

respuesta, necesariamente debe cubrir la totalidad del período y estar a cargo de Maestras especialistas en esta etapa educativa. En este contexto, se considera requisito necesario la existencia de un único perfil de Maestro/ a para atender a la totalidad de los niños/ as que se encuentran en esta etapa educativa.

2. La formación del Maestro/ a especialista en infantil, debe entenderse como un proceso, un continuo a lo largo de la vida que incluye la formación inicial y la permanente, contemplándose los siguientes aspectos:
 - Practica ligada a la reflexión en y sobre ella, de tal forma que ambas se enriquezcan mutuamente.
 - Dominio del saber pedagógico específico, conformado por teoría pedagógica y un modo de concretarla, abierta siempre a la innovación.
 - Vinculación permanente con la cultura, su herencia y continua creación en los diversos campos: ciencias, artes, culturas locales, entre otras.
 - Manejarse en un estilo de relaciones que se caracterizan por la escucha, la disponibilidad, la empatía con los niños, niñas, familias y comunidades.
 - Comprometido fuertemente con los niños y niñas, con sus familias, con el equipo de compañeros/ as, con su profesión, así como con la comunidad y la sociedad más en general.
 - La importancia de la experiencia previa como base de la formación posterior. Los intereses y valores del Maestro/ a deben tener cabida, dado que son procesos humanos que ocurren entre personas y permiten formar comprendiendo lo singular de cada persona y, por ende, del niño/ a.

Por tanto,

La formación del Maestro/ a de Educación Infantil implica un proceso profundo y académicamente exigente, donde la teoría debe ser trabajada desde fuentes primarias, y lo empírico debe abordarse con un manejo metodológico que permita reflexionar acerca del proceso educativo, de sus tensiones, desafíos, fortalezas y descubrimientos

EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonio Romero López

Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

EDUCACIÓN PRIMARIA : EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

Experiencias de aula

Se han expuesto tres experiencias desarrolladas en contextos socio-culturales y educativos muy diversos, que han aportado importantes innovaciones en la práctica educativa y han alumbrado ideas de gran interés para su aplicación en otros centros escolares.

La primera de estas experiencias, expuesta por D. Jaume Fullana Mestre, Maestro de Educación Primaria del C. P. "Gabriel Miró" de Calpe (Valencia), se centró en el **Plan de acogida del alumnado extranjero**.

La heterogeneidad de este alumnado exige tener en cuenta una serie de factores para gestionar correctamente la diversidad de las aulas. La inmigración no puede contemplarse como si se tratara de algo homogéneo, puesto que, en realidad, ni lo es la sociedad receptora ni lo son los inmigrantes, quienes difieren en su grado de dominio de la lengua y conocimiento de la cultura propias del país receptor, en el prestigio de su lengua o en su situación socio-económica.

La acogida del alumnado de incorporación tardía reclama del centro escolar la puesta en práctica de un verdadero **plan de acogida**, en el que se implique toda la comunidad educativa con objeto de facilitar la adaptación de estos alumnos y alumnas.

Más allá de la matriculación como acto administrativo, hay que atender la acogida de alumnos y alumnas y de sus familiares con el fin de proporcionarles información sobre el centro, así como de recabar información sobre el nuevo alumnado y facilitarle los recursos y servicios necesarios.

La acogida en clase debe implicar una serie de tareas tales como: a) facilitar esta acogida por parte del grupo-clase; b) presentación al resto del grupo de los colaboradores implicados en el proceso de adaptación; c) planificación de la tutoría con alumnos voluntarios, encargados de tareas concretas; d) asignación de un lugar en el aula que proporcione al nuevo estudiante la debida cercanía a su maestro o maestra; y e) adoptar unos criterios respecto a la comunicación con el alumno(a) que le facilite el aprendizaje, libre de angustias innecesarias, de la lengua de acogida.

La evaluación inicial habrá de realizarse a partir de la observación y seguimiento continuado de su trabajo a lo largo de todo el periodo de acogida. A partir de esta evaluación, se habrán de determinar las necesidades reales de apoyo y de dotación de recursos, y se planificará el apoyo lingüístico que habrá de llevar al estudiante a la consecución de una satisfactoria competencia comunicativa. El **aula de adaptación lingüística** tendrá, pues, la finalidad de acelerar la integración del alumnado inmigrante y favorecer un acceso más rápido al dominio de la(s) lengua(s) oficial(es).

A partir de las diferentes actuaciones propias del marco escolar, la incorporación al entorno extraescolar y social puede ser potenciada y favorecida por la creación de **comisiones sociales para la atención del alumnado de incorporación tardía**, que mejorarán la coordinación de todos los servicios educativos, sociales y culturales que intervienen en el ámbito de estos niños y niñas.

Una escuela de todos y entre todos ha sido la experiencia de aula expuesta por D.^a Consuelo Uceda Castro, directora del C. P. "La Navata" de Galapagar (Madrid). Este centro de Educación Infantil y Primaria (doble línea), cuenta con 452 alumnos, de los que cerca de un centenar son de origen extranjero y de procedencia muy heterogénea. La docencia es atendida por un total de 30 maestros y maestras.

Esta experiencia, nacida de un proyecto educativo elaborado en 1995 para desarrollar las orientaciones de la LOGSE, se inicia con 90 escolares, y el proyecto inicial se ha ido modificando y adaptando a los cambios que han ido surgiendo en el transcurso del tiempo.

Entre los proyectos de carácter general que se realizan conectados con el **proyecto educativo presentado**, se cuentan los siguientes: mejora

de la biblioteca escolar, dotación y uso de nuevas tecnologías, apertura de la escuela al medio ambiente, talleres, proyecto anual del centro (para este año "El loco caballero conocido en el mundo entero") o la Fiesta de la Solidaridad (celebración de toda la comunidad educativa para compartir las experiencias del año)... Además, cada aula, nivel o ciclo trabaja los proyectos de investigación acordados entre el alumnado y los maestros y maestras.

El elemento básico de organización de esta experiencia, llevada a cabo por toda la comunidad educativa, es la **asamblea**, y se apoya en los siguientes supuestos pedagógicos: a) la **comunicación**, entendida como capacidad de comprensión y expresión verbal y no verbal; b) la **atención a la diversidad**, como respuesta educativa derivada de la necesidad de atender las distintas formas de aprendizaje y de intercambio cultural; c) el **medio ambiente**, como apertura al medio natural, social y cultural, a su conservación y respeto; y c) la **participación**, como verdadera protagonista de la acción educativa escolar.

La **metodología** está basada en los principios que sustentan el aprendizaje significativo, el trabajo por proyectos y la atención al desarrollo cognitivo, emocional y afectivo del alumnado, a cuyas exigencias responden la organización del aula, el uso del material didáctico y el empleo de los recursos (cooperativa de material, aulas de informática y de música, biblioteca de centro, rincones de ordenador por aula, gimnasio, huerto y espacios de recreo).

Asimismo, la **evaluación** se centra en el proceso de aprendizaje del alumnado y es realizada por maestros y maestras de forma continua. También el alumnado realiza su autoevaluación, y el equipo docente lleva a cabo dos veces al año una evaluación del proceso de enseñanza con objeto de proponer las oportunas mejoras.

La tercera de las experiencias, expuesta por D. César Martínez Iturralde, Maestro de Educación Primaria del C. P. "San Francisco" de Bermeo (Vizcaya), versó sobre el **Sistema metodológico Amaraberri. Un enfoque global y abierto**.

Esta experiencia forma parte de la que se está llevando a cabo en 19 centros del País Vasco (9 de Vizcaya, 9 de Guipúzcoa y 2 de Álava), la denominada **Red de Centros del Sistema Metodológico Amaraberri**, cuyo equipo asesor coordina y dinamiza a todos los centros de la red y asegura la

coherencia entre la teoría y la práctica del trabajo del profesorado y del alumnado. A tal efecto, se llevan a cabo reuniones de los equipos directivos de todos los centros participantes, así como encuentros entre el profesorado que trabaja en el mismo departamento.

Esta experiencia se está realizando en un centro de línea 3 con un total de 600 alumnos y alumnas de nivel socio-económico medio-bajo, de los que el 6% son inmigrantes y el 5% de raza gitana., para cuya atención se dispone de una plantilla de 50 profesores, que continúa la experiencia iniciada en 1995.

Se trata de la implantación de un nuevo sistema metodológico que implica a todo el profesorado del centro y que abarca a todas las áreas del currículo, partiendo de la concepción del niño como un ser global, del que interesan, por tanto, todos los ámbitos de su desarrollo (intelectual, afectivo, social, académico...). Se basa, además, en los siguientes principios metodológicos: *individualización, socialización, actividad, creatividad, libertad, globalización y normalización.*

Consecuentemente, se programa a través de actividades-juego, denominadas contextos sociales, estables y complementarios por cuanto buscan el trabajo en colaboración, tienen carácter permanente y generan redes conceptuales. Asimismo, se trabaja con alumnos y alumnas de diferentes edades ya que se trata de programas de ciclo y no de nivel que respetan, al mismo tiempo el ritmo de trabajo propio de cada uno de los escolares.

El profesor de aula no existe como tal puesto que son varios los maestros y/o maestras que trabajan con cada grupo de estudiantes, indicando por escrito el método de trabajo que habrán de llevar a cabo para realizar las distintas actividades, para cuya realización se utilizan, entre otros, como importantes recursos la mediateca y las nuevas tecnologías.

Las estructuras organizativas de agrupación del profesorado se entienden como estrategias clave para la optimización de la función docente, y son: a) *Sector* (profesorado que trabaja con el mismo alumnado), b) *Paralelos* (profesorado de alumnos diferentes que intervienen en los mismos contextos de un mismo ciclo), c) *Ciclo* (profesorado de ciclo), d) *Seminario* (profesorado de cada materia o área), Pedagógica (equipo directivo y coordinadores de ciclo) y S.A.E. (personal de apoyo E. E.).

2. Mesa de especialistas

La mesa de especialistas, coordinada por D.^a Consuelo Uceda Castro, Maestra de Educación Primaria, ha centrado sus aportaciones en el modelo de maestro de Educación Primaria, sus funciones y competencias.

La primera intervención, a cargo de D.^a Elena Martín Ortega, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, ha tratado sobre la **formación inicial**, ante la próxima aparición de una nueva ley que se presenta como una nueva oportunidad para mejorar la formación del profesorado.

Una primera idea que hace falta tener en cuenta al hablar de formación inicial del profesorado es la que se refiere al cambio que debe producirse para pensar más que en el profesor, individualmente considerado, en el equipo docente, ya que la calidad de la enseñanza depende en mayor grado de los equipos docentes de los centros que de la existencia de un profesor o profesora aislados. De aquí que en el currículum formativo de maestros y maestras deba contemplarse el desarrollo de capacidades específicas para el trabajo en equipo: para coordinar y para ser coordinado.

Por otra parte, y como se ha hecho referencia en las experiencias que con anterioridad aquí se han relatado, la reflexión sobre la práctica ha de considerarse como una vía insustituible para transformar los pensamientos y las creencias de los maestros y maestras y mejorar con ello su labor docente. Parece, pues, razonable que, pensando en la formación inicial, se reflexione sobre el momento más idóneo para realización del prácticum de los estudiantes de magisterio.

Por estas mismas razones debiera cuidarse con especial esmero la atención a los profesores noveles durante el primer año de su docencia, a lo largo del cual deberían estar acompañados y asesorados por un profesorado mentor con experiencia probada.

Además de estas ideas vertebradas del currículum formativo del magisterio, deben considerarse aprendizajes imprescindibles en su formación inicial: la educación en valores, la enseñanza de la autogestión del conocimiento, el cuidado emocional de los alumnos y alumnas y la revisión de su propia práctica.

En la segunda exposición, D. Luis Otano Garde, Maestro de Educación Primaria y ex Director del Instituto del Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco, ha abordado la **formación permanente**.

Hace falta seguir abundando en esa idea actual de cambio en la cultura docente por la que se empieza a contemplar el centro escolar como una unidad básica de acción educativa que reclama el trabajo en equipo por encima de las tareas individuales.

Los maestros en ejercicio deben estar capacitados para animar, facilitar y orientar el trabajo de los grupos, para gestionar adecuadamente los recursos, para evaluar los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas y para ayudarles a desarrollar sus capacidades y a superar sus dificultades, convirtiendo de esta manera a los centros educativos en verdaderas comunidades de aprendizaje y escuelas de ciudadanía.

Ante las características de la sociedad actual y la situación en la que se vive, preocupan especialmente al profesorado los cambios operados en los comportamientos y en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, por lo que se le debe dotar de una sólida formación y de los recursos necesarios que le permitan afrontar sin desánimo estas situaciones y se sienta con la capacidad de afrontarlas de manera positiva.

La mejora de la calidad docente en un contexto tan cambiante exige que profesoras y profesores revisen decididamente su cultura profesional y que dispongan de la preparación suficiente para afrontar con solvencia y entusiasmo las tareas de innovación en la práctica docente.

La tercera exposición de esta mesa de especialistas ha estado a cargo de D.^a Asunción Giménez-Zadaba-Lisson Quirós, Asesora de la biblioteca de la Escola Costa i Llovera, y ha versado sobre **formación en bibliotecas escolares** como oportunidad para reforzar una manera de enseñar.

La lectura, considerada de forma global y progresiva por el conjunto de profesores y profesoras en cuanto responsables de su enseñanza, tiene carácter interdisciplinar; y si se considera, además, el texto escrito como un recurso de excepcional importancia para comunicarse con los demás, la escuela habrá de garantizar que todos los niños y niñas lleguen a ser buenos lectores.

En este sentido, las bibliotecas escolares se convierten en un extraordinario factor de mejora del proyecto de centro, de la lectura comprensiva y creativa y de la formación de una ciudadanía con más posibilidades comunicativas y participativas. De aquí que los maestros y las maestras se hayan de enfrentarse al reto de educar lectores capaces de conseguir progresivamente un mayor grado de madurez a través de una buena formación para profundizar en el pensamiento de obras de verdadera calidad que les abran nuevos caminos para actuar responsablemente en su entorno natural, social, político y cultural.

Bibliotecas y mediatecas escolares se convierten así en una nueva forma de enseñar como producto de un trabajo en equipo del profesorado que, partiendo de un nuevo concepto de objetivos y contenidos, pretende ir más allá de lo que tradicionalmente ha venido acometiendo la escuela más tradicional, puramente transmisora de contenidos y anclada en las cuatro paredes del aula.

3. Conclusiones

El desarrollo de las distintas ponencias permite llegar a formular las siguientes conclusiones, que se formulan a modo de propuestas para la formación específica del profesorado de Educación Primaria:

1. Es necesario que se produzca en el profesorado un cambio conceptual que le permita pasar de una concepción individualista de la tarea docente a una concepción grupal de verdadero sentido de pertenencia a un centro, tratando de superar la idea de que la calidad de la enseñanza depende más de la existencia de profesores brillantes aislados que de un auténtico equipo docente con un proyecto común.
2. Tanto la formación inicial del magisterio como la continua o permanente deben basarse en la reflexión sobre la práctica como vía privilegiada para transformar la cultura y mejorar con ello la propia tarea docente, así como en su preparación para asumir su compromiso con el proyecto educativo de centro y para su implicación en la innovación educativa.

3. Los procesos de formación del profesorado deben ser evaluados tanto por el propio docente como por instancias externas, debiendo orientarse hacia la valoración de su competencia para generar aprendizajes en el alumnado.
4. Los requisitos de acceso a la formación inicial del profesorado, así como a la función docente, deberían constituir un motivo de especial preocupación y un importante reto (sin respuesta en España hasta el momento) que, por sus importantes repercusiones, no debiera admitir demora, de modo que el cumplimiento de tales requisitos garanticen un profesorado de verdadera calidad.
5. Deben considerarse aprendizajes irrenunciables en la formación inicial de maestros y maestras: a) la educación en valores (para poder enseñar a sus alumnos y alumnas el "saber ser"); b) enseñar a autogestionar el conocimiento (como capacidad de desarrollar los procesos metacognitivos de los escolares, enseñándoles a "aprender a aprender"); c) la preparación para el cuidado y bienestar emocional de los alumnos (con objeto de romper el falso dualismo entre cognición y emoción); d) la atención a la diversidad (como capacidad para adaptar la adquisición de conocimientos al ritmo de trabajo del alumnado); y e) la evaluación de la propia práctica (derivada de la necesidad de evaluar la enseñanza y, por ende, la labor del docente en el aula y en el centro).
6. La formación de maestros y maestras debe garantizar la adquisición de la capacidad de análisis para que, partiendo de las condiciones y situaciones previas, orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de cada alumno o alumna, entendiendo que son éstos los sujetos de su propio aprendizaje.
7. El profesorado de Educación Primaria ha de disponer de una formación científica y cultural básica en los distintos campos del conocimiento y de una sólida formación didáctica que le permita trabajarlos con el alumnado de forma sencilla, clara, globalizada y adaptada a los diferentes modos de aprender.
8. El primer año de ejercicio de la profesión docente ha de ser considerado como un momento de capital importancia, por lo que se

debe poner especial empeño en que los maestros y maestras noveles sean atendidos por tutores experimentados, empeño que debe ponerse también y con igual énfasis en el caso de los estudiantes de Magisterio en su etapa de realización del *prácticum*.

9. La formación inicial del Magisterio de Educación Primaria debe garantizar una sólida preparación de carácter generalista, posibilitando, además, la realización de una especialidad concreta con la que pueda aportarse el correspondiente enriquecimiento al centro escolar.
10. Los maestros y maestras deben estar capacitados para el uso de las TIC y de los recursos audiovisuales, así como para la gestión de las bibliotecas-mediatecas y de su uso como centros de documentación, recursos e incentivación a la lectura.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Roberto Rey Mantilla

Director del Centro de Innovación Educativa de la Fundación Hogar del Empleado

EDUCACIÓN SECUNDARIA : EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

Experiencias de aula

La exposición de experiencias en el aula de la Educación Secundaria Obligatoria estuvo coordinada por D. Luis Balbuena Castellano.

La primera experiencia corrió a cargo de D^a Dolores Juanes González que presentó **"El proyecto Atlántico"**, para el tratamiento de alumnos disruptivos, con un bajo nivel de motivación, absentismo elevado, desfase curricular, etc. El proyecto se realiza en el I.E.S. Viera y Clavijo, para alumnos del primer ciclo de la E.S.O.

Los profesores que asumen la experiencia constatan unas carencias en su formación inicial que les dificulta afrontar los problemas que tienen lugar en la E.S.O., ya que nadie les preparó para trabajar con ese tipo de alumnado. Deben ser los propios profesores quienes aprenden a utilizar los recursos del medio o entorno, y descubran que los talleres pueden servir de elemento motivador para acercarlos a las áreas instrumentales.

Como conclusión los profesores reclaman una formación inicial que contemple no solo la formación científica, sino también una formación psicopedagógica que le permita conocer a los alumnos, una formación didáctica que les ayude a utilizar los recursos, y una práctica docente real, en los centros, durante un período de tiempo prolongado que sitúe al profesor ante su realidad futura.

La segunda experiencia fue expuesta por D^a M^a Dolores Bosch Mestres, profesora de Educación Secundaria, titulada "Un cambio metodo-

lógico en el aula de secundaria". La experiencia está pensada para la ESO (el ejemplo expuesto se realizó con alumnos de 3º), en el área de Ciencias Sociales.

La experiencia está coordinada por D^a Montserrat Casas y en la misma participan varios profesores y profesoras, con la colaboración de la Inspección y la propia Universidad.

El objetivo que pretendía la experiencia era construir el conocimiento a partir del diálogo y la comunicación entre los propios alumnos, así como la formación democrática del alumnado. Para el profesorado que participa los objetivos consistían en innovar en el aula, construir una formación científica y permanente y trabajar de modo cooperativo.

Los objetivos se consiguen organizando los contenidos curriculares de la siguiente manera:

- a) Planteando las enseñanzas de las Ciencias Sociales desde la solución de problemas sociales relevantes.
- b) Estructurando los contenidos a partir de los conceptos sociales clave.
- c) Vertebrando los contenidos procedimentales a partir de las competencias lingüísticas.

Lo más relevante de la experiencia es su aportación a una formación permanente a partir del trabajo en grupos de investigación que se plantean la revisión de la enseñanza, en este caso de las ciencias sociales en la ESO, con la intención de incidir en la formación democrática de los adolescentes y capacitarlos para vivir en el mundo de la información, de las nuevas tecnologías y de la globalización.

Este modelo consiste en encontrar a un grupo de profesores con voluntad de aprender para mejorar su formación científica y didáctica y su práctica docente en el marco del trabajo cooperativo.

La tercera experiencia expuesta por D^a Eloísa Teijeira Bautista hace referencia al **trabajo inclusivo con alumnado gitano** en un centro integrado de Porriño (Pontevedra). El proyecto se inició hace 4 años y optaba por la inclusión de la población gitana, la interculturalidad, el proyecto de todo

el centro y el realismo (no pretender objetivos exclusivamente a corto plazo, pues la mayoría se consigue a medio o largo plazo).

Como elementos más innovadores, desde el punto de vista de la formación del profesorado, destaca el hecho de que son los propios profesores los que se plantean la formación en el centro, orientada al objetivo (conocimiento de la cultura gitana, la mediación e incorporación de mediadores gitanos, etc.). La experiencia, igualmente, obliga a replantear los talleres del centro, el compromiso de los profesores con el proyecto, etc.

Mesa de especialistas

Por la tarde la mesa de especialistas estuvo coordinada por D^a Pilar Benejan.

La **primera Ponencia** corrió a cargo de D. Philippe Meireu, director del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Lyon.

Su intervención partió de las experiencias anteriores que tenían en común los tres aspectos fundamentales que deben fundamentar una formación inicial de los docentes de secundaria:

- a) La capacidad de inventar, que debe ser una cualidad que se fomente frente a la capacidad de repetir y reproducir, que caracteriza la selección del profesorado y, por tanto, su formación inicial.
- b) La capacidad interactiva que integre en el trabajo de los profesores distintas disciplinas.
- c) La capacidad reactiva que permita a los profesores analizar críticamente el trabajo realizado y aprender a tomar nuevas decisiones.

Frente a un profesorado formado para reproducir de un modo seguro, hay que plantear la formación de un profesorado que corra riesgos, porque si no hay riesgos no hay cambio. Pero para eso hay que reforzar la identidad del profesor.

Finalmente la formación inicial debe insistir en los valores tradicionales de la escuela, que son valores de verdad, de justicia, de comunidad,

etc. porque la escuela es el lugar donde se puede construir el bien común para todos, independientemente de sus creencias.

La **segunda intervención** de D. José Gimeno, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia hizo un recorrido muy crítico por la historia de la formación inicial del profesorado para concluir con una afirmación rotunda que reiteró a lo largo de su intervención: la formación inicial del profesorado no es ni buena ni mala; sencillamente no existe.

Las buenas intenciones de las Leyes al extender la educación obligatoria a todos los ciudadanos se ha estrellado reiteradamente con la realidad de que los profesores no saben, porque nadie les ha enseñando, como conseguir que esa extensión de la escolarización se convierta en una buena educación. Los profesores reproducen el modo de enseñar como ellos han aprendido.

Si se planteara la formación inicial de los profesores de secundaria deberían seguir una serie de criterios mínimos:

- d) Debe ser selectiva ya que no se puede formar a todos los licenciados. Debe seleccionar a los mejores que estén dispuestos a trabajar como docentes. El modelo de M.I.R. entre los médicos puede ser un ejemplo.
- e) Que no caiga en manos de la Universidad de modo total pero tampoco en manos de la Administración.
- f) Debe ser de alto nivel
- g) Debe engarzar la Universidad y los centros. Por lo tanto los contenidos deben incluir, aproximadamente, un 30% de formación psicopedagógica ; un 30% de formación didáctica de cada especialidad docente; y un 40% de formación práctica en los centros.

La **tercera y última ponencia** corrió a cargo de D. José Manuel Esteve, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.

Para él, nuestro sistema educativo es el mejor que hemos tenido nunca y la calidad del mismo depende siempre de sus profesores, de ahí la importancia de una buena formación.

Si embargo nuestros profesores están trabajando en un contexto social que no los valora, en una sociedad que está cambiando rápidamente y bajo un sistema político que pretende cambiarlo todo (incluida su mentalidad) con Leyes o Decretos.

Pero a pesar de todo tenemos menores niveles de exclusión que en tiempos pasados, nuestros alumnos no están peor preparados que antes por lo que se deduce de numerosos estudios. Lo que ha ocurrido, sencillamente, es que la educación se ha democratizado porque ahora trabajamos con todos los alumnos y antes sólo trabajábamos con los selectos. Por eso podemos hablar de una tercera revolución educativa.

Desde la nostalgia se confunde la calidad del sistema educativo con la calidad de vida que al docente le gustaría tener en el aula; pero ya no es posible trabajar con los mejores o los más disciplinados. Desde la perspectiva individual de su aula, el nivel ha bajado, pero en el total de la población ha mejorado indiscutiblemente. Este es un mérito de los profesores que la sociedad debería reconocer, ya que su trabajo en el aula es hoy mucho más difícil de lo que ha sido nunca.

El gran reto que tiene la formación inicial es enseñar al profesor a *hacer frente a la diversidad del alumnado (social, cultural, lingüística y de valores familiares)*. Hoy, sin duda, es más difícil enseñar que hace 30 años, porque la población se ha diversificado. Hoy tenemos 497.000 inmigrantes escolarizados en nuestros centros.

De acuerdo con lo anterior, los cuatro ejes en los que debe basarse la formación de nuestro profesorado son:

- h) Afirmar una identidad profesional propia.
- i) Entender la clase como un lugar de interacción y comunicación.
- j) Enseñarles a organizar la clase para que trabajen con orden.
- k) Adoptar los contenidos de la enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.

Conclusiones

Analizadas las distintas experiencias y ponencias podemos concluir lo siguiente:

No existe una formación inicial del profesorado de secundaria y es preciso plantearla.

Hasta el presente son los propios centros con sus profesores quienes se plantean la formación, a partir de su propia realidad. A la espera de una formación inicial eficaz, parece importante destacar y valorar los esfuerzos que están realizándose entre los profesores de modo cooperativo o en equipo.

Hay que salir de la incertidumbre actual y plantearse que nuestro profesorado de secundaria precisa una formación adecuada a sus necesidades y a la realidad de los centros y que abarque los aspectos psicopedagógicos, didácticos y curriculares; pero que tenga en cuenta también una formación en los centros no inferior al 40% del tiempo de formación.

El diseño general y evaluación de esta formación debería realizarse por una comisión mixta entre la Administración educativa y la Universidad, con la colaboración del profesorado de secundaria.

La inmersión en la práctica hace necesaria la estrecha colaboración entre el profesorado de la Universidad y los centros de prácticas. Para regular dicha colaboración la Administración establecerá los convenios correspondientes, seleccionará a los profesores tutores, a los que ofrecerá la formación y el reconocimiento necesarios.

Las administraciones deberán apoyar con medios y recursos las experiencias de innovación que se planteen en los centros y favorecer la formación de los equipos docentes.

BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Antonio Frías del Val

Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado

1. Experiencias en el aula:

Con el Profesor **D. Francisco José Navarro Rodríguez** hemos compartido los intentos por acercar los recursos de Internet al aula de Física en el segundo curso de Bachillerato, en el IES Campo de Calatrava, de Miguelurra, en Ciudad Real, (Castilla-La Mancha), que puede servir de prototipo de otros muchos de las mismas características, en los que, a pesar de las dificultades iniciales que pudieran aparecer, relacionadas con cierto alejamiento de alumnado y profesores con respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la configuración de redes informáticas inalámbricas, con conexión a internet, su utilización en la docencia y el aprendizaje de materias de carácter científico y su integración plena en este proceso de enseñanza-aprendizaje se han convertido en instrumento ya casi insustituible, que permite un acercamiento mayor a los alumnos destinatarios.

La utilización de medios tecnológicos avanzados permite al profesor una mayor precisión expositiva, un control riguroso de la actividad desarrollada por los alumnos en tiempo real, tanto en las aulas de informática como mediante la utilización de pizarras electrónicas y elementos informáticos portátiles en aulas ordinarias.

Resulta especialmente interesante que los alumnos dispongan desde el inicio del curso de un CD con los instrumentos informativos que van a ser utilizados durante el curso. Ello sin duda va a facilitar el uso de materiales por parte del alumno de una manera autónoma. Asimismo, la utilización de un buzón de correo electrónico de contraseña compartida, permite al profesor un contacto mucho más directo y personal con los alumnos.

El apoyo de la Administración a la introducción de los medios tecnológicos de la información y la comunicación en las aulas pasa no sólo por el

suministro de equipos y programas informáticos precisos, sino también por su mantenimiento especializado. La formación del profesorado en el aspecto encaminado a la utilización de estos medios en las aulas se erige, una vez más, en elemento imprescindible para su éxito.

La Profesora D^a **Teresa Vidaechea Solís** nos ha presentado la experiencia desarrollada en el Instituto Villa de Vallecas de Madrid, en colaboración con el IES Madrid Sur y la EOI de Moratalaz, experiencia en la que asimismo participa el centro educativo de Ostia (Roma), donde se aborda la construcción europea a través de intercambios escolares. Las características del alumnado del Instituto son de gran heterogeneidad y diversidad, dado el relativamente alto número de alumnado extranjero y con necesidades educativas especiales. La experiencia se incluye dentro de las actividades extraescolares desarrolladas por el Instituto y consistió en un intercambio de alumnos con los del centro italiano de referencia, de una semana de duración, con alojamiento en las casas de las respectivas familias de los alumnos. En la actividad participaron un total de 21 alumnos del cuarto curso de ESO y primer curso de Bachillerato.

Entre los objetivos buscados con esta experiencia se encuentra la búsqueda de un acercamiento de nuestros alumnos a otra cultura europea, en este caso la italiana, que permita a medio y largo plazo su valoración, su contraste con la cultura propia y la percepción de la diversidad cultural europea como un elemento enriquecedor de la identidad europea.

El éxito de la experiencia se basa de forma especial en la capacidad del profesorado responsable de la misma para coordinar esfuerzos entre los alumnos, los padres y entre los responsables de la experiencia en Italia.

La actividad, que en cualquier caso hay que calificar como muy positiva, requiere, de cara al futuro, la superación de algunas disfunciones aparecidas en su desarrollo, ya que aparecieron algunos problemas de coordinación con el profesorado que imparte enseñanzas al alumnado en el propio centro docente.

De la mano del Profesor **D. Ángel Ramón Martín Aguirre** hemos ido desgranando los elementos de la Formación en Centros de Trabajo, en el marco de la Formación Profesional reglada, tanto de grado medio como de grado superior, con alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de la Cierva de Madrid, de contexto social urbano y familiar de tipo medio.

El módulo de Formación en Centros de Trabajo persigue completar la cualificación profesional del alumnado y le permite vivir situaciones reales de trabajo, previas a su incorporación al mundo laboral, para lo cual la participación de las empresas se erige en elemento imprescindible, al proporcionar las plazas en formación que deben ocupar los alumnos.

La Formación en Centros de Trabajo, constituye un módulo que deberá ser superado por los alumnos para la obtención del título correspondiente. Su organización y desarrollo debe ir precedida de una fase de preparación a cargo, fundamentalmente, del profesor tutor del centro, que en principio, podrá ser cualquier profesor que imparta las enseñanzas modulares en cualquiera de los cursos del ciclo.

La selección de la empresa deberá garantizar la formación y el aprovechamiento de los alumnos, acomodándose a sus necesidades. Pero esta selección de empresas por parte del centro educativo deberá tener en especial consideración las aspiraciones del alumnado afectado, el tipo de trabajo formativo a desarrollar y la eventual posible incorporación de los alumnos a dicha empresa una vez superado el periodo formativo.

Una vez seleccionada la empresa se procede a la firma del documento de formalización correspondiente entre el centro educativo y el centro de trabajo, así como a la elaboración del programa formativo constituido por el conjunto de actividades productivo-formativas que ha de llevar a cabo el alumno y por los procedimientos de realización, seguimiento y evaluación que serán aplicados al mismo. Además de la existencia de un programa formativo de carácter genérico, que habrán de llevar a cabo todos los alumnos, existirá un programa formativo específico a realizar en cada empresa.

La formación en el centro correspondiente exige un seguimiento cercano por parte del profesor tutor del centro educativo, concretado en visitas quincenales a la empresa, y por parte del responsable de las prácticas en el propio centro de trabajo. La evaluación del alumnado será continua durante todo el proceso, a cuyo término se procederá a su calificación correspondiente. El proceso concluye con la evaluación de la empresa de cara a futuras periodos formativos a que hubiera lugar.

El Profesor **D. Emiliano Antón Herrero** nos presentó una experiencia relacionada con la gestión de las competencias del profesorado y la forma-

ción necesaria para mejorar tales competencias, experiencia que se lleva a cabo en el Instituto de Máquina Herramienta de Elgoibar en el País Vasco.

El proceso completo se compone de distintas etapas o fases. En primer término se procede a la definición de los puestos de trabajo o figuras profesionales necesarias para el buen funcionamiento del centro. A cada puesto de trabajo se le asocian diferentes competencias, de acuerdo con una matriz competencial de partida.

Una vez definidas las figuras profesionales y las competencias con las que están asociadas, se procede a asignar a cada puesto al personal docente idóneo.

En un paso posterior, se define el llamado perfil meta, expresión con la cual se designa el nivel de conocimiento que debe adquirir cada figura profesional para el desempeño de cada competencia. Con lo anterior se genera un impreso de autoevaluación que se distribuye entre el profesorado afectado, el cual debe valorar entre cinco niveles posibles sus conocimientos en las diferentes competencias.

La autoevaluación es validada conjuntamente por el responsable y el profesor evaluado, elaborándose los mapas de competencias que, debidamente informatizados, sirven para informar de aquellas competencias donde existe una deficiencia de conocimientos. Una vez identificadas las necesidades en los mapas de competencias docentes de cada profesor se realiza el plan de formación individual, donde se indican las competencias actuales, las que deberán ser trabajadas en el curso, las acciones que se deben desarrollar y los resultados finales previstos. Además del plan de formación diseñado para cada profesor, el responsable de formación deberá diseñar acciones formativas conjuntas para el profesorado del centro.

El responsable de formación realizará durante el curso el seguimiento de los planes individuales y al término del mismo valorará el aumento de conocimientos en las competencias trabajadas y actualizará los valores de conocimientos en los mapas de competencias. El curso siguiente el proceso es nuevamente realizado como parte de una mejora continua de la formación del profesorado.

2. Mesa de especialistas:

Con la Profesora D^a Pilar Benejam Argimbau nos hemos adentrado en la problemática que plantea la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria, examinando en su exposición tanto los aspectos de carácter histórico que conforman la realidad presente en esta materia, como los aspectos susceptibles de reforma en el futuro.

La formación del profesorado ha sido un tema clave en toda las reformas educativas planteadas hasta el momento en nuestro sistema, ya que con carácter general constituye una materia que, a pesar de la importancia que conlleva para el éxito de toda reforma y mejora educativa, no ha sido tratado con el suficiente rigor ni desde un punto de vista normativo ni considerando la aplicación práctica de las normas en vigor.

La formación inicial del profesorado debe enmarcarse en el llamado "proceso de Bolonia", para la enseñanza universitaria, donde se plantea un primer ciclo de tres o cuatro años de estudios comunes, con una ligera especialización, seguidos de otro ciclo de estudios más especializados o de postgrado, de uno o dos cursos de duración, entre los que se incluye la formación del profesorado de Educación Secundaria. Como apunta la ponente, esta propuesta tiene un parecido importante con la propuesta realizada por la conocida como "Comisión XV", a instancias del Consejo de Universidades, con ocasión de la primera reforma universitaria llevada a cabo en nuestro país en los años ochenta y que encontró una seria oposición para su regulación y aplicación, por lo que nunca llegó a ser puesta en práctica

El debate sobre la posible integración de la formación profesional del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad ha contado tradicionalmente con grandes defensores y detractores. A su favor juega el hecho de que la institución universitaria representa el más alto grado de consideración académica y profesional y reúne a buena parte de la comunidad científica que reflexiona e investiga la educación. Incluso dentro de este primer planteamiento, cabe mencionar las dos posturas en parte enfrentadas que pretenden ubicar esta formación en las respectivas facultades específicas o, de forma conjunta, en la Facultad de Educación.

Por otra parte, la integración de la formación inicial docente en el ámbito universitario levanta una importante oposición, teniendo en conside-

ración no sólo el antecedente histórico acaecido con las escuelas normales, sino también la acumulación de conocimientos teóricos impartidos en estas Facultades, en muchos casos apartados de la realidad de la enseñanza. Estos hechos, unidos a la defensa de corporativismos no siempre justificables, ha ocasionado que desde algunas instancias se haya defendido la conveniencia de responsabilizar directamente a las Administraciones educativas de la formación del profesorado de Educación Secundaria.

Posiblemente la solución a la problemática planteada radique en asumir una postura equilibrada, que se aparte de la creación de nuevas instituciones para esta finalidad, pero que también controle las desviaciones producidas en el ámbito universitario.

El Profesor **D. Juan José Fernández Fernández** nos ha aproximado a las necesidades de formación del profesorado de Formación Profesional. Estas necesidades derivan de forma fundamental del nuevo marco europeo relacionado con la educación y su influencia en el objetivo de convertir a la Unión Europea en una de las economías basada en el conocimiento con más dinamismo y competitividad. Para ello, se deben atender las nuevas necesidades formativas derivadas de la globalización económica, la especialización y las ofertas educativas pluralizadas e internacionalizadas. La actualización permanente del profesorado y la potenciación de la investigación y la innovación, con la utilización de los nuevos instrumentos de información y comunicación son herramientas que no pueden ser en modo alguno omitidas en la formación del profesorado.

Los profesores de Formación Profesional deben atender a una variedad de necesidades formativas en nuestro sistema. Su actividad docente desarrollada en los Programas de Garantía Social, en los ciclos formativos de grado medio y grado superior, en los cursos de formación ocupacional y continua hacen surgir nuevas necesidades formativas al propio profesorado afectado, con el fin de completar y actualizar sus competencias científicas, técnicas, pedagógicas, psicológicas o sociológicas, así como su capacidad para la innovación y experimentación, para organizar y gestionar los programas y proyectos educativos. El panorama se completa con la creciente necesidad de dominar competencias lingüísticas y competencias relacionadas con las nuevas tecnologías.

Guiados por el Profesor **D. Francisco Peralta Tagüeña** nos hemos acercado al Plan de Formación Institucional planteado en los centros de

Formación Profesional dependientes del Ayuntamiento de Barcelona, a la hora de proceder a la implantación de la LOGSE.

El plan se planteó como una plataforma de participación y de negociación del profesorado para promover el cambio educativo en los centros. Estos cambios afectaban no sólo a la organización y el funcionamiento de los centros, sino a las programaciones curriculares y a la reasignación del profesorado a las nuevas necesidades surgidas con la reforma.

El Plan y su funcionamiento se basó en una colaboración activa entre la Administración responsable y el profesorado afectado por los cambios. El plan desplegó asimismo su acción mediante la creación de un seminario permanente de gestión de los centros, para ayudar y formar a los equipos directivos en la tarea de incorporar los cambios y dirigir el proceso de formación del profesorado del propio centro.

3. Conclusiones:

- 1º) Por lo que respecta a la introducción de los medios informáticos en nuestros centros educativos y su repercusión en el ámbito formativo del sector docente, se debe poner de manifiesto que dichas tecnologías representan un instrumento ya casi insustituible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que están modificando el enfoque de la función docente entendida desde una perspectiva tradicional. Para que la utilización de los mismos alcance una finalidad educativa óptima se requiere, como requisito ineludible, que el profesorado, con independencia de su especialidad, reciba una formación tecnológica y didáctica para su debida utilización, evitando de esta manera las reticencias aparecidas para su uso en algunos colectivos docentes. La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas necesita de un decidido impulso de las Administraciones educativas, proporcionando a los centros los medios e instrumentos necesarios, así como su debido mantenimiento.
- 2º) La realización y desarrollo de la experiencia relacionada con la construcción europea a través de los intercambios escolares, lleva a plantear una repercusión directa en la formación del pro-

fesorado. Por una parte los planes de formación deberán potenciar entre el profesorado el extraordinario valor educativo de este tipo de proyectos, para la consecución de los objetivos finales de las diversas etapas educativas. Esta formación debería favorecer tanto la participación directa de los mismos en su desarrollo, como la necesidad de prestar una colaboración activa en estas experiencias, facilitando a los alumnos su participación, al tiempo que se hace compatible con el desarrollo de su aprendizaje sin problemas añadidos.

- 3º) En relación con la formación del profesorado de Formación Profesional en el ámbito conectado con la formación del alumnado en los centros de trabajo, cabe poner de relieve la conveniencia de que los profesores tutores del módulo correspondiente sean plenamente conscientes de la trascendencia del mismo para completar la formación de los alumnos y para su posible incorporación al mundo del trabajo. Es deseable que el profesor tutor de este módulo sea consciente de su trascendencia y que su formación como profesor tutor pase por un previo conocimiento de los resortes de la empresa desde su propio interior, de cara a la posterior formación práctica de los alumnos.
- 4º) De la experiencia relacionada con la gestión de las competencias del profesorado y la formación necesaria para mejorar dicha competencia, se desprende que la citada gestión para mejorar las competencias del profesorado pone en la misma dirección las estrategias y planes del centro con la formación de sus docentes. La experiencia se basa en la gestión de la formación del profesorado por parte del propio centro y es gestionada por sus responsables, lo que ayuda de manera especial a que dicha formación conecte de forma directa con las necesidades y aspiraciones del propio centro. De la experiencia se desprende una conclusión de especial importancia para la formación del profesorado, la cual debe basarse de forma prioritaria en acciones formativas nacidas en el marco del propio centro y, sólo de manera complementaria, en otro tipo de acciones generadas desde instancias ajenas a él.
- 5º) La necesidad de reformar a fondo la formación inicial del profesorado se deriva del marco previsto en el "proceso de Bolonia".

En esta reforma deberán participar todas las partes implicadas, pero no caben en la misma la imposición de corporativismos que empobrezcan la formación inicial de nuestros docentes. En una futura reforma legal, preferiblemente en la que ahora se emprende, la formación del profesorado debería ocupar un lugar destacado. Cualquier reforma normativa de la materia debería respetar dos pilares básicos. En primer lugar la conexión directa de los formadores universitarios con la realidad diaria de los centros educativos, lo que se debe traducir en los programas formativos que se impartan al profesorado en formación. El segundo pilar de una futura reforma está representado por la ineludible participación del profesorado de Educación Secundaria en los planes formativos elaborados por los centros universitarios, con lo que quedará potenciado su preciso contacto con el latido diario de los centros educativos.

- 6º) Los cambios sociales que vivimos en la actualidad tienen su repercusión directa en el sistema educativo y en la formación del profesorado, en términos generales, y del profesorado de Formación Profesional en particular. Dicha formación debe adaptarse a una sociedad con economías globalizadas e importantes procesos de inmigración, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la permanente adaptación a las innovaciones técnicas y profesionales y la creciente necesidad de dominar las diversas lenguas de nuestro entorno deben tener necesariamente su proyección en la formación inicial y permanente que deben recibir nuestros docentes. Se hace preciso, por tanto, que dicha formación mantenga un contacto permanente con la realidad existente en los distintos ámbitos profesionales y se ve sometida a una constante adaptación a los cambios antes aludidos.
- 7º) Finalmente, de las diversas reflexiones realizadas en este seminario, se desprende que uno de los instrumentos básicos para asegurar la efectividad de los cambios educativos se sustenta en la formación y la participación del profesorado en su propia formación, ya que los cambios operados únicamente a través de las normas difícilmente podrán desenvolver todo su potencial en las aulas si el profesorado que debe implantar estos cambios carece de la formación necesaria para llevarlos a cabo.

Homenaje a D. José M^a Bas

Marta Mata i Garriga

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Señores y señoras. Habrán observado, previo al acto de clausura una mayor afluencia de asistentes, mayoritariamente de la Administración, que vienen aquí precisamente por ser amigos de José M^a Bas. José M^a Bas fue consejero de este Consejo Escolar del Estado desde su fundación hasta que terminó su cargo en la Dirección General de Programación e Inversiones del MEC. Un consejero algo atípico, como consejero representante de la Administración. Aquí la mayoría son los consejeros que representan a los padres, los alumnos, los profesores, y los representantes de las Administraciones son mirados con distintas gafas, a veces ayudan, a veces están duros. José M^a Bas era un magnífico representante de la Administración, y tenía una característica, que era el ser administrador anticunero. No era el madrileño ido a una provincia para administrar, sino era un catalán que había venido a servir a la Administración central con aquella probidad que da además el venir de otro sitio y saber que esto es provisional, que otro día volverá al sitio de origen. Además era un administrador que había resuelto personalmente aquella contradicción que se ha dicho aquí en estas jornadas que a veces hay entre los maestros, que se pasan a la Administración y olvidan el magisterio. Lo había resuelto, casándose con una maestra que en este momento está aquí, Montserrat Casas; toda la vida fueron un matrimonio de administrador y maestra, lo cual fue muy fecundo. Otra contradicción que tenemos es que el cargo ahoga algo nuestra personalidad; en el caso de José M^a Bas esto no fue así, era una personalidad en la que veías siempre el humor, la capacidad de ayuda inmediata, podías estar de acuerdo o en desacuerdo o discutir con él, pero delante tenías una persona, no una máquina de administración, había una persona y sobre todo con aquel gran sentido del humor. Su característica. Podíamos pedirle siempre todos los números, a veces luchábamos por los números con él, otras veces nos ayudaba con los números, y como lo conozco personalmente, quiero explicar aquí que se había formado desde la base en los números de la escuela. El llevaba los números, las cuentas de dos escuelas renovadoras y precisamente en aquellas escuelas idearon, con la ayuda de José M^a Bas, y se publicó un libro con el nombre de los dos directores, Pere Darder y

Teresa Codina y del contable que llevaba las cuentas, José M^a Bas, una experiencia en el año 1968, una experiencia de financiación de dos escuelas que eran privadas, porque en aquel momento no se podía innovar en otro sitio, pero que habían hecho la experiencia de financiación pública, es decir, la experiencia de hacer pagar a los padres, de acuerdo con los padres, según sus posibilidades, para que estas escuelas fueran abiertas a todo tipo de personas, de modo que había padres que pagaban el doble, o la mitad, y padres que no pagaban nada por ir a estas escuelas y quien armó los números fue José M^a Bas.

Pasó a la primera experiencia de administración educativa municipal en el primer ayuntamiento democrático de 1979 a 1982, de Barcelona; él ocupó el cargo de Coordinador del área, que en aquel momento se llamaba de educación y él hizo los números de estas escuelas de las cuales hoy nos ha hablado Francisco Peralta. Él hizo los primeros números para que aquellas escuelas pudieran aguantarse, crecer, ser dignas.

En el año 1982 José M^a Bas juntamente con su alcalde, entonces, Narcís Serra, hizo el paso al gobierno, al primer gobierno socialista y entró en el Ministerio de Educación con José María Maravall y ocupó una Subdirección General de reciente creación, de reciente concepción que era la de Educación Compensatoria. Tenía un presupuesto, pero tuvo que hacer el gran esfuerzo de imaginar como tenía que aplicar el dinero y este gran esfuerzo lo hizo contando con lo que se encontraba y se encontró, por lo menos tengo constancia de dos cosas, una primera, un primer Consejero de Educación en Canarias, actualmente consejero de este Consejo Escolar Luis Balbuena, que fue a exponerle a José M Bas, todas las necesidades de compensación que tenía en Canarias y con él dibujaron las posibilidades de ayudar al desarrollo de la escuela canaria y con él dibujaron sobre todo algo que se realizaría un tiempo después, que es la compensación en Canarias de algo que no estaba contemplado en los Decretos de traspaso de servicios tan escuetos: tantas escuelas tienes, tantas escuelas que traspasamos con sus fondos.

Pero resultó que en Canarias en 1983 prácticamente no había parvularios y entonces José M. Bas con Luis Balbuena buscaron en el rincón del Ministerio que era el rincón de los presupuestos, donde podía arreglarse este desaguisado y se hizo, se arreglo este desaguisado de persona a persona, de Director a Director General, pero en realidad era de persona a persona. Y

como persona José M^a Bas estuvo en aquel año 1983 buscando la idea de lo que tenía que ser la educación compensatoria en el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica que se realizó en diciembre de aquel año, en Barcelona, era emocionante, sabíamos que vendría el Ministro Maravall a clausurarlo, pero era emocionante ver a un Subdirector General todos los días tomando apuntes, todos los días estuvo tomando apuntes de lo que decían los maestros, los apuntes que el pensaba que podían servir para Educación Compensatoria. El fue el que organizó la primera Conferencia de Consejeros de Educación, entonces eran pocos, pero la primera Conferencia la organizó el ya en su nueva Dirección General de Programación e Inversiones y finalmente volvió a Cataluña, donde continuó trabajando como siempre con los números, metido dentro de algún despacho, discutiendo, etc. etc.

Sé, puedo decirlo, y lo sabéis todos los que le conocisteis, una gran querencia de amigos de Madrid, para él Madrid era una ciudad de amigos, no es muy frecuente esto para los que trabajan en la Administración, pero esto era para él, Madrid, una ciudad de amigos, donde siempre que podía venía para recordar viejas historias, como ésta que hoy estamos recordando. Me parece que no puedo expresar nada más que mi satisfacción por haberles podido transmitir el contenido personal de José M^a Bas a tantas personas que estamos aquí, cada cual representando algo, parece que nos vemos más por nuestra cubierta, pero sepamos que debajo de nuestras cubiertas de representación y profesionales están siempre personas. Nada más y muchas gracias en recuerdo de José M^a Bas.

Clausura de las Jornadas

POR ORDEN DE INTERVENCIÓN:

Ilmo.Sr.D. Antonio Moreno González
*Director del Instituto Superior de Formación del
Profesorado*

Ilmo.Sr.D. Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

Antonio Moreno González

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Estamos esperando la llegada de Alejandro, que parece inminente, pero como no ha llegado todavía, y aunque no me correspondía hablar en este acto, aprovecho para hacer algunos comentarios.

Durante todo este año y con la expectativa de ir desarrollando materiales que nos sirvan para la planificación de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria, hemos hecho reuniones diferentes, en distintos sitios y distintos momentos; esta, que es casi la última, digamos preparatoria para ese proceso que ya hemos iniciado, creo que puede ser de mucho interés, a la vista de las conclusiones que nos acaban de entregar. Efectivamente estamos en un momento en que la formación del profesorado necesita un buen repaso, eso es cierto, yo creo que lo puedo decir, no porque ahora esté en el Instituto Superior de Formación del Profesorado, sino como maestro que he sido muchos años, como profesor de Bachillerato, que también lo he sido, y como profesor en la Facultad de Educación, en la que llevo también mucho tiempo.

A la formación inicial del profesorado, tal como en este momento la venimos haciendo desde las Facultades de Educación, que son casi todas ya, quedan muy pocas Escuelas Superiores de Formación del Profesorado, le falta el toque de adaptación a los tiempos; hay una rutina que muchos profesores de la propia Facultad quieren ir superando; en esa rutina hay elementos que se han hecho antiguos, que necesariamente tenemos que cambiar, y que tenemos que cambiarlos a partir de las posibilidades que tengamos, en primer lugar con el punto de partida que se nos dé desde el Consejo de Coordinación Universitaria, que propone las bases de los planes de estudio.

Las competencias que las Universidades tienen y la responsabilidad que las Universidades tenemos en la formación del profesorado, la formación inicial, es muy alta y creo que las Universidades deben asumir el gran papel que tienen para que esta reforma sea posible. Además contamos ya, no solamente, con los resultados de las opiniones, de la investigación, de los muchos trabajos que tenemos a nuestra disposición hechos por los profes-

res universitarios respecto a la formación sino también con todo el material que esta produciéndose desde la Comunidad Europea. Dos momentos, por tanto, de muy alto interés para que la formación que en las conclusiones se pide, sea una formación adecuada a los tiempos.

Creo que está aquí ya Alejandro, no quiero distraeros más, simplemente agradecer lo intensamente que habéis trabajado y lo útil que serán las conclusiones para que en un trabajo inmediato para el diseño de la formación inicial las podamos tener en cuenta. Sin más Alejandro Tiana, Secretario General de Educación, procederá a la clausura de las jornadas.

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

Hola, muy buenos días a todos y a todas. Os quiero pedir disculpas, ya que estaba previsto que tenía que venir a las dos; me dijeron: intenta venir un poco antes, pero la vida de un Secretario General en estos días de tramitación parlamentaria de una Ley es muy complicada y no he podido venir antes.

Siento no haber estado en el homenaje a José M. Bas. Traigo conmigo a Raimundo Benzal, que es el portavoz de educación del grupo parlamentario socialista y también traigo, no del brazo, pero por encargo, el saludo de Alfredo Pérez Rubalcaba, que como está en el pleno del debate parlamentario de la Ley de Presupuestos Generales del Estado, le ha sido imposible venir, pero quería que dijera en su nombre, que él se ha sentido aquí, que sentía no poder estar, pero que transmitiera a todos ustedes su disculpa por no poder acompañarles, así que sean esas las primeras palabras.

Cuando Marta Mata y Antonio Moreno nos contaron las Jornadas que estaban organizando estos días, les comenté que para nosotros era de gran importancia, porque entendemos que todo lo que refiere a la formación del profesorado y todo lo que es el trabajo del profesorado en el aula, el protagonismo que debe tener, son elementos muy centrales para un sistema educativo en general y especialmente para un sistema educativo que se enfrenta a un proceso de reforma y de reflexión sobre qué cosas son las que no funcionan en nuestro entorno y deberían funcionar de otro modo.

Se habla mucho del profesorado, del protagonismo que el profesorado tiene y debe tener y a veces desde las administraciones no les damos todo el apoyo que realmente se merecen; pero yo creo que hay una convicción cada vez más creciente de que podemos poner objetivos muy excelsos en cualquier Ley, que si realmente no ponemos los recursos para hacerlos, es muy difícil que puedan llegar a la práctica y los que somos además, como es mi caso, mi deformación profesional, historiadores de la educación y uno ha estudiado en la historia de la enseñanza como van cambiando las cosas y las tensiones entre la voluntad de los reformadores y la realidad de la cul-

tura escolar y del funcionamiento de las aulas, sabemos que las cosas son más complicadas, que una Ley es muy importante, porque puede favorecer o puede dificultar las cosas, pero que en modo alguno es el único elemento que juega en lo que es en realidad la educación y en lo que es en realidad el sistema educativo.

Por eso, a nosotros, en este proceso de transformación de la normativa fundamental del sistema educativo, nos pareció muy importante centrar la atención, el interés, los esfuerzos, en lo que se refiere a los medios que hay poner para que esas declaraciones, no solo bien intencionadas, sino bien concebidas y bien diseñadas, al menos como responsable en un equipo de eso que se plasma en la Ley, así las siento, porque, sinceramente, creo que es un buen proyecto de Ley, y estamos convencidos de que tiene un conjunto de soluciones para el sistema educativo, pero digo, somos también conscientes de que para transformar eso hace falta recursos.

Por una parte en el Proyecto de ley pusimos una Memoria económica y creemos que efectivamente se puede discutir si la cantidad es bastante o si no es bastante, pero ahí estuvo y ha tenido la virtud, por ejemplo, de que en la enmienda a la totalidad que acaba de poner el Partido Popular se acompañe de una Memoria económica; pues está muy bien que tres años después se convenzan de que tal cosa era necesaria, y la pongan ahí, aunque ellos la estiman en 7.000 millones y nosotros en 6.100; hay que reconocer que, teniendo en cuenta que en la oposición cuando uno compromete cosas es más fácil hacerlo que cuando está gobernando, nos deja satisfechos.

La verdad es que esos recursos económicos pueden ser vacíos si al final no hay un compromiso con quienes deben hacer realidad la mejora o no del sistema educativo. Y ahí hay dos elementos que a nosotros nos parecen cruciales, unos son los centros educativos y otros son los profesores, en el interior de los centros educativos. Al comienzo de todo este proceso, en algún momento dije una frase que recogieron en algunos medios, y que de verdad creo en ella, y es que estamos en el tiempo de los profesores y de los centros. Es necesario hacer buenas leyes que marquen el contexto, el marco de lo que debe ser el sistema educativo, pero al final hay que darle a los centros y a los profesores los medios para que puedan hacerlo así. Y por eso nosotros, en el proyecto de Ley, hemos optado claramente por reforzar la autonomía de los centros, en un contexto, obviamente y con un marco; los centros no son entidades independientes, pero evidentemente

debemos reforzar su autonomía, cosa que las leyes han hecho anteriormente, pero que no se ha traducido suficientemente en hechos; lo que hemos hecho ha sido dar un pasito más allá, que es reforzar algunos elementos de autonomía de los centros, diciendo en algunos artículos de la Ley: "Los centros harán o tendrán..." con lo cual les estamos dando un protagonismo en ese sentido y luego, por otra parte, un protagonismo del profesorado.

Un protagonismo del profesorado que evidentemente tiene que irse demostrando en cada una de las cosas que se van desarrollando. Hay algún elemento de la Ley que no lo dice tan expresamente, por las condiciones que una Ley de educación no universitaria tiene, pero que sin embargo nosotros le damos mucha importancia, que es la revisión de la formación inicial del profesorado. Creemos que en España es hora de afrontar una revisión de la formación inicial del profesorado, especialmente del profesorado de educación secundaria. En la educación primaria, yo creo que el Magisterio ha tenido una trayectoria de adaptación al tiempo, que creo que es interesante. Aunque hay que seguir haciéndolo.

Pero el profesorado de educación secundaria, especialmente, lleva un sistema de formación inicial que es el de la Ley del 70, básicamente, con algunas experimentaciones, y 35 años después parece que ya es hora de afrontar algún cambio, que en momentos anteriores no se hizo; es verdad que el Proyecto de Ley no recoge eso con toda su extensión, porque va asociado a la reforma de los títulos universitarios, del espacio europeo de educación superior, de modo que yo creo que estamos en una tesitura muy buena, en la cual los maestros van a tener un título de grado con más extensión del que tenían hasta ahora, y por tanto vamos a poder revisar a fondo cual es su formación, cómo se integra la formación práctica con la formación teórica y cual es esa formación teórica para hacer frente a qué alumnos etc.

Y lo mismo con el profesorado de educación secundaria, de tal modo que no sea simplemente un simple barniz didáctico a titulados, sino una verdadera inducción hacia lo que es una profesión, que luego se complementa, en el proyecto de Ley, con la tutoría de los profesores que están en su primer año por profesores más experimentados en el trabajo. Por tanto, la formación inicial es algo que nos preocupa y que intentamos poner una serie de medios, y en estos meses vamos a ir desarrollando ya acciones en ese sentido, para configurar lo que serían las directrices de los títulos y poder

configurar ya un modelo que pueda empezar a aplicarse, sin prisa pero sin pausa, es decir, haciendo las cosas bien, pero también no dilatándolas, porque creemos que ese es un tema muy importante.

Hay otra serie de cuestiones que se refieren al funcionamiento del profesorado en el día a día del aula, que algunas nos han sido transmitidas como objeto de preocupación y de interés, y que estamos intentando darles salida por varias vías; algunas se incluyen en la Ley, otras van a tener su reflejo más claro en el Estatuto de la Función Docente. En el Acuerdo firmado con 6 sindicatos, ya se han establecido unas fechas para su debate e inicio de tramitación hasta junio de 2006; por lo tanto, a lo largo de este curso académico, vamos a tener ocasión de ir más allá de lo que el proyecto de Ley Orgánica de Educación dice.

Además hay otras cosas que van más allá de lo que cualquier norma diga, que tiene que ver con el funcionamiento del día a día; cosas diversas, que desde el Ministerio de Educación tenemos interés en promover. Por un lado, acuerdos con las Comunidades Autónomas. Estamos en un estado descentralizado, lo cual es una fuente de riqueza, y al mismo tiempo obliga a que las políticas educativas se hagan de otro modo distinto a cómo se venían haciendo tradicionalmente; y en ese sentido, no solo en el proyecto de Ley, que está incluido, sino en la práctica ya, estamos desarrollando programas de cooperación vía convenio con las Comunidades Autónomas, alguno de los cuales, como el programa PROA de refuerzo, orientación y apoyo en centros de Primaria y Secundaria, ya están empezando a dar algunos resultados, que por las primeras cosas que sabemos, estamos contentos, porque pensamos que realmente están introduciendo medidas para mejorar el funcionamiento y sobre todo la atención educativa a los alumnos.

Esa vía la vamos a desarrollar también en lo que se refiere al profesorado. Hay medidas de profesorado que dependen de las Comunidades Autónomas, que no son competencia de la administración central del Estado y que las vamos a plantear en el seno de la Conferencia Sectorial. Y en este estilo de programas de cooperación, tenemos intención de seguir fomentándolos, por ejemplo, todo lo que se refiere a formación permanente. Desde el Ministerio, desde nuestro ámbito de actuación, que a veces es limitado; directamente vemos que geográficamente se reduce a Ceuta y Melilla y a los centros en el exterior, aunque digamos que llega más allá, porque tenemos una vía de actuación en relación con los profesores que trabajan en el con-

junto de España, pero por otras vías, pues ahí estamos también intentando desarrollar diversos tipos de acciones.

Yo creo que encuentros como este de hoy forman parte de ese estilo de actuación que estamos intentando desarrollar. Llevamos toda una serie de Seminarios realizados sobre distintas temáticas de importancia y de actualidad, en los cuales, además, estamos promoviendo la presentación de lo que podríamos decir prácticas innovadoras, buenas prácticas: lo que hace el sistema educativo, lo que hacen los profesores, lo que hacen los centros educativos, y buscar vías de difusión y de creación de redes. Lo hemos hecho en el campo de la Educación Permanente, lo hemos hecho en el campo de la Formación Profesional y aquí es en el campo del protagonismo del profesorado, oyendo a los actores que tienen experiencias que nos vienen a contar, que de ahí salen conclusiones, etc.

Esperamos que ese trabajo de creación de redes sea fructífero; yo creo que es un elemento realmente innovador en un sistema como el nuestro, no solo esperar lo que desde la Administración se puede hacer, sino que lo que podemos promover es que los propios centros y equipos de profesores vayan creando. Si nos creemos de verdad eso de la sociedad del conocimiento, que lo generamos entre todos, pues entonces esperamos que a lo largo de este año podamos dar un paso más, utilizando las nuevas tecnologías y que esa idea de creación de redes de escuelas y de redes de profesores lo podamos ir plasmando, no sólo en encuentros esporádicos, por muy importantes que sean, porque son muy importantes, sino que se pueda ir trasladando a una situación más cotidiana.

Estas son algunas de las ideas por las cuales yo creo que actividades como esta de hoy tiene un gran interés para nosotros como Ministerio. No es un adorno a las cosas que estamos haciendo, sino que tiene que ver con el sentido que queremos dar a la tarea nuestra como responsables en el Estado de una política educativa y hacer política educativa de nuevos modos en un contexto descentralizado. Así que yo quiero terminar agradeciendo mucho al Consejo Escolar del Estado, en la persona de Marta, la Presidenta, la iniciativa que siempre tiene, múltiples iniciativas, en este caso esta iniciativa; agradecer también al Instituto Superior de Formación del Profesorado en la persona de su Director, que está siempre al quite de todas estas propuestas que salen y apoyando todas las que estamos desarrollando desde la Secretaría General; agradecerles a todos ustedes el que hayan estado en

estas Jornadas, el que hayan traído experiencias, el que las hayan compartido, el que las hayan presentado, el que las hayan debatido y que hayan llegado a plasmarlas en unas conclusiones.

Y nada más, convocarles para las siguientes que vayamos realizando, aquí o en otros lugares, a veces desde el Consejo Escolar del Estado, a veces desde otros Consejos Escolares Autonómicos o con otros contextos, porque creo que eso es un enriquecimiento de un sistema educativo descentralizado y creo que es una fortaleza de todos, que entre todos debemos seguir mejorando. Así que formalmente creo que me toca a mí declarar clausuradas estas Jornadas y desearles muy buena estancia, a los que son de fuera de Madrid, en el final de su estancia en Madrid y convocarles para la siguiente. Muchas gracias.

Consejo Escolar del Estado:

c/San Bernardo, nº 49

Madrid 28015

Tfnos: 91 595 31 14

91 595 31 16

Fax: 91 595 31 46

E-mail: c.escolar@educ.mec.es

web: <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>

Instituto Superior de Formación del Profesorado:

Paseo del Prado, nº 28 - 6ª planta.

Madrid - 28014

Tfno: 91 506 56 41

Fax: 91 506 57 03

E-mail: secretaria.formprof@educ.mec.es

web: <http://www.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html>



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA